Individuell veiledning på barnetrinnet

– Hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt
i norsktimene?

Ingvill Krogstad Svanes

Avhandling levert for graden Ph.D.

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitet i Oslo

2016

© Ingvill Krogstad Svanes, 2017

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 267*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadsgaard Utigard.
Grafisk produksjon: Reprosentralen, Universitetet i Oslo.

Forord

Ved veis ende i en stipendiatperiode er det mange som skal takkes. Først og fremst takk til dere seks lærerne som slapp meg inn i klasserommene deres. Takk for at dere tok så godt imot meg, og for at jeg fikk filme undervisningen deres. Uten dere ville det ikke blitt noen avhandling. Så en stor takk til veilederne mine, Kaare Skagen og Kirsti Klette. Kaare: Takk for at du ville skrive den første artikkelen sammen med meg. Du har en egen evne til å sette ting i perspektiv og som jeg har lært mye av. Du har alltid har vært tilgjengelig for meg og brukt tid på alle spørsmålene mine. Takk for at du har gitt av din store faglige oversikt. Kirsti: Takk for at du ville skrive den andre artikkelen sammen med meg. Også din faglige oversikt er stor, takk for at du villig deler den. Engasjementet ditt har en tendens til å smitte, og du er en faglig miljøskaper av rang.

Takk til Torgeir Christiansen for uvurderlig teknisk støtte knyttet til datainnsamlingen, og takk til Therese Hopfenbeck og Henning Fjørtoft for nyttig midtveis- og sluttevaluering. Takk til medstipendiater og ledere av forskerskolen NATED. En spesiell takk til sporlederne på spor 2. Jeg føler meg privilegert som har vært en del av NATED-satsingen med flere årlige treff der vi blant annet har lest hverandres tekster. Det samme gjelder forskergruppen SISCO. Takk til alle medlemmer for respons på tekster, et sted for faglig debatt og et hyggelig miljø å være i. En spesiell takk til Kirsti Klette, Frøydis Hertzberg og Eva Thue Wold som har bidratt med ledelse, tid og kunnskap.

Takk til alle stipendiatkolleger, spesielt Emilia Andersson-Bakken, Inga Staal Jensen og Anne-Grete Kaldahl, for faglige diskusjoner, reisefølge på konferanser og mye kaffe. En ekstra takk til lærerkollega, Nysgjerrigper-kollega, stipendiatkollega og lærerutdannerkollega Tuva Bjørkvold. Takk for kontorfellesskap, gjennomlesinger og felles undring over livet i akademia.

Takk til mamma for å vise at det morsomste i verden å jobbe med er skole, og til pappa for å vise at en lærer alltid kan være i utvikling og gå nye veier. Takk også for korrekturlesing. Sist, men ikke minst, takk til Knut Tønnes for tålmodighet og vilje til å finne gode løsninger her i livet. Og takk til Sivert, Synne og Sigrid for å aldri gjøre meg i tvil om hva som er det viktigste.

Ås, november 2016

Ingvill Krogstad Svanes

Del 1: Kappe

1	Innledning	1
1.1	Temaet for avhandlingen	1
1.2	Formål og forskningsspørsmål	4
1.3	Avhandlingens sentrale begreper	6
1.4	Norskfaget som ramme for individuell veiledning	8
2	Tidligere forskning	10
2.1	Forskning på samtaler mellom lærer og elev i klasserommet	11
2.1.1	Hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt?	11
2.1.2	Samtaler mellom lærer og elev i lese- og skrivekonferanser	13
2.1.3	Lærerens undervisningshandling i samtaler med elever	15
2.1.4	Forskning på samtaler mellom lærer og elev i klasserommet: oppsummering ..	17
2.2	Forskning på læreres muntlige tilbakemeldinger	18
2.2.1	Historisk bakgrunn for feedbackbegrepet	19
2.2.2	Tilbakemeldinger som vurdering eller del av en samtale?	19
2.2.3	Kvalitet på tilbakemeldingene: gode ledetråder eller urimelige krav?	21
2.2.4	Læreres muntlige tilbakemeldinger når elever leser høyt	25
2.2.5	Forskning på læreres muntlige tilbakemeldinger: oppsummering	26
2.3	Oppsummering av tidligere forskning	26
3	Teoretiske perspektiver på læreres individuelle veiledning	28
3.1	Å kombinere teoretiske perspektiver	28
3.2	Individuell veiledning i lys av didaktikkteori	29
3.3	Individuell veiledning i lys av Vygotskij og sosiokulturell teori	31
3.3.1	Språk, tenkning og samtale: det sosiale og det kognitive i veiledning	32
3.3.2	Sonen for nærmeste utvikling	33
3.3.3	Læreren som stillasbygger	34
3.4	Oppsummering av teoretiske perspektiver	35
4	Metode	36
4.1	Utvalg	36
4.1.1	Utvalg av skoler og lærere	37
4.1.2	Utvalg av timer	38
4.2	Datainnsamlingen	40

4.2.1	Videopptak	40
4.2.2	Samtale og intervju med lærerne.....	40
4.3	Videoobservasjon som metode.....	41
4.3.1	Observatøreffekt.....	42
4.4	Analyse	44
4.4.1	Kategorisering og koding av videomateriale	44
4.4.2	Kodeskjema for læreres individuelle veiledning i norskfaget på barnetrinnet...	45
4.4.3	Kodeprosessen.....	49
4.4.4	Representasjon av dataene	50
4.5	Forskningens troverdighet	52
4.5.1	Reliabilitet	52
4.5.2	Validitet.....	54
4.5.3	Generalisering	55
4.6	Etiske betraktninger	56
4.7	Metodiske begrensninger.....	57
5	Presentasjon av artiklene i avhandlingen.....	58
5.1	Artikkel 1	58
5.2	Artikkel 2.....	59
5.3	Artikkel 3.....	60
6	Diskusjon.....	61
6.1	Avhandlingens empiriske bidrag	61
6.1.1	Forskjeller i lærernes tidsbruk og veiledningsrepertoar	61
6.1.2	Lærernes undervisningsrettede støtte i lys av kvalitet	64
6.2	Teoretiske og metodiske refleksjoner.....	66
6.3	Begrensninger for avhandlingen.....	68
6.4	Implikasjoner for lærerutdanning og videre forskning.....	69
6.5	Oppsummering	70
	Litteratur.....	71
	Vedlegg	

Del 2: Artikler

Artikkel 1

Svanes, Ingvill Krogstad & Skagen, Kaare (2016): Connecting feedback, classroom research and Didaktik perspectives. *Journal of Curriculum Studies*. DOI: 10.1080/00220272.2016.1140810

Artikkel 2

Svanes, Ingvill Krogstad & Klette, Kirsti: Teachers' Instructional Practices during Pupils' Individual seatwork in Norwegian Language Arts.
(Innsendt til *Education Inquiry*.)

Artikkel 3

Svanes, Ingvill Krogstad (2016): Stillelesing i norskfaget – fra pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing? *Acta Didactica Norge*, 10 (3)

DEL 1

1 Innledning

Som barnetrinnslærer i Bærum var jeg praksislærer for studenter fra lærerutdanningen. Det var den første dagen studentene var i klassen min, og elevene jobbet individuelt med ulike aktiviteter og oppgaver knyttet til et rettskrivingstema. Studentene kjente ikke elevene ennå, og både studentene og jeg gikk rundt og hjalp elevene mens de arbeidet. I veiledningsstunden senere på dagen utbrøt en av studentene litt frustrert til meg: «Da jeg prøvde å forklare Tomas hva han skulle gjøre, skjønte han det ikke. Da du kom og sa det på din måte, forsto han det. Hva er det egentlig du gjør når du går rundt sånn?»

Den beskrevne episoden er utgangspunktet for denne avhandlingen; en dagligdags situasjon i klasserommet og en dagligdags oppgave for en lærer – som verken studentene eller jeg hadde lært noe om i lærerutdanningen. Denne avhandlingen er mitt svar på studentens spørsmål.

1.1 Temaet for avhandlingen

Temaet for denne avhandlingen er læreres individuelle veiledning i norskfaget på barnetrinnet, og jeg studerer hva seks lærere på 3. trinn gjør når elevene arbeider individuelt. Forskning fra norske klasserom viser at elevene bruker mye tid på individuelt arbeid (Haug, 2006a, 2012a; Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012; Klette, 2003c; Klette et al., 2008). Vi vet også at omfanget av individuelt arbeid i nordiske klasserom lenge har vært økende (Granström, 2003; Klette et al., 2008; Lindblad & Sahlström, 1999). Carlgren, Klette, Myrdal, Schnack og Simola (2006) ser dette i lys av en økende individualisering i skolen, og bruk av individualiserte arbeidsformer kan blant annet knyttes til økt fokus på tilpasset opplæring. Giota (2013) hevder at individualiseringen videre kan ha med idealer om elevaktivitet å gjøre (se også Haug, 2012a; Klette, 2007). I evalueringen av nåværende norske læreplan (Hodgson et al., 2012), *Kunnskapsløftet* (Udir, 2006), finner forskerne at omfanget individuelt arbeid ligger noe lavere enn dokumentert hos Granström (2003) og Klette og kolleger (2008). Det er for tidlig å si om trenden har snudd, eller om resultatene har å gjøre med utvalget av fag. Hodgson og kolleger undersøker norsk, naturfag og samfunnsfag og altså ikke matematikk – som er det faget med høyest omfang individuelt arbeid (Klette et al., 2008). Individuelt arbeid er imidlertid fortsatt en vanlig arbeidsform i skolen, og Hodgson og kolleger (2012, s. 49) finner at elevene i gjennomsnitt arbeider individuelt 34% av tiden i norskfaget på småtrinnet. Til tross for at individuelt arbeid er vanlig, vet vi lite om hva slags undervisning læreren gir når hun¹ veileder elevene individuelt (Alexander, 2001; Haug, 2006b; Klette, 2003c;

¹ Gjennom avhandlingen bruker jeg *hun* om læreren og *han* om eleven når lærere og elever omtales generelt.

Sahlström, 2008; Tanner, 2014), og Alexander (2001, s. 407) bruker uttrykket «the invisible teaching method» når han beskriver denne arbeidsformen i sin omfattende komparative studie av undervisning i ulike land. I en studie om skriving fra småtrinnet kaller Davidson (2007) lærerens individuelle veiledning 'taken-for-granted interaction', noe som tyder på at det er en type læreraktivitet som både oppstår ofte, og som er lite utforsket og problematisert.

Mye av forskningen som omtaler læreres bruk av individuell veiledning, har hatt fokus på klassesamtaler og undervisning på helklassenivå (for eksempel Alexander, 2001; Haug, 2006b; Klette et al., 2008). Det er derfor behov for forskning som konsentrerer seg om den individuelle veiledningen i seg selv. I Sverige har Tanner (2014) studert lærerens vei gjennom klasserommet under elevenes individuelle arbeid, og det hun kaller 'bänkinteraktion' mellom læreren og eleven. Tanner finner at læreren opparbeider seg en veiledningskompetanse på veien mellom pultene, slik at siste elev på veien får en annen type veiledning enn den første eleven fikk. Tanner har derimot ikke gått spesifikt inn på ulike tilnærminger læreren bruker under denne type undervisning. Norsk klasseromsforskning viser at lærernes individuelle veiledning er generell (Klette et al., 2008), har mange repeterende trekk (Klette, 2003c) og er lite tilpasset enkeltelevne og deres spesielle utfordringer (Haug, 2006a). Også Hodgson og kolleger finner at lærernes individuelle veiledning beveger seg på overflaten, og ikke går faglig og kognitivt i dybden. De hevder, interessant nok, at lærerne bruker mindre tid til interaksjon med elevene under individuelt arbeid enn i andre arbeidsformer, og observerer en mer tilbaketrukket lærer under denne arbeidsformen (Hodgson et al., 2012, s. 56-60).

Eksisterende forskning om læreres individuelle veiledning er i hovedsak fra matematikklasse (Hino, 2006; Koole, 2012; O'Keefe, Xu & Clarke, 2006; Skorpen, 2015). O'Keefe og kollegers (2006) forskning på 'Kikan-Shido', «undervisning mellom pultene», er interessant fordi den søker å kategorisere lærerens arbeid. De finner at lærerens arbeid består i i) faglig rettet undervisning, ii) overvåking ('monitoring') av elevene (for eksempel å se at alle har kommet i gang med å jobbe), iii) organisatorisk arbeid (for eksempel å hjelpe elever å finne riktig bok) og iv) sosialt arbeid. Denne type kategoriseringer er nyttige når man ønsker å finne ut hva læreren egentlig gjør når elevene arbeider individuelt.

Vi vet mest om individuell veiledning fra ungdomstrinnet, noe som trolig henger sammen med at omfanget individuelt arbeid øker jo eldre elevene blir (Klette, 2003c). Dette kan være en av grunnene til at individuelt arbeid har blitt særlig studert på ungdomstrinnet (Helgevold, 2011), ofte i forbindelse med individuelle arbeidsformer som arbeidsplaner i Norge (Bergem,

2009, 2015; Dalland, 2014) og 'eget arbete' i Sverige (Österlind, 2005). Resultatene fra elevundersøkelsene viser at elevene får mindre omfang av hjelp jo eldre de blir (Danielsen, Skaalvik, Garmannslund & Viblemo, 2009; Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012; Wendelborg, Røe, Federici & Caspersen, 2015). Disse undersøkelsene viser at mengden hjelp, både emosjonell og faglig, reduseres gradvis, og spesielt stor er forskjellen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Dette understreker viktigheten av forskning på læreres individuelle veiledning fra barnetrinnet, der omfanget av hjelp og veiledning synes å være størst.

Den forskningen som finnes på individuell veiledning har altså tre kjennetegn: Den har ofte egentlig helklasseundervisning og -samtaler som forskningsobjekt, ikke én-til-én-samtalene, den er ofte fra matematikklasserom, og den er ofte fra ungdomstrinnet. Gjennom denne avhandlingen ønsker jeg å fylle et tomrom på dette forskningsfeltet ved å gjøre læreres individuelle veiledning til et forskningsobjekt i seg selv, studere individuell veiledning i norskklasserom og studere lærere på barnetrinnet. Med dette som bakteppe undersøker jeg hva som kjennetegner seks læreres undervisning i norskfaget på 3. trinn, når de veileder elevene individuelt.

Før vi går videre, vil jeg kort definere begrepet *individuell veiledning*. I norsk klasseromsforskning brukes dette om læreres undervisning når elevene arbeider individuelt (se for eksempel Auestad, 2015; Eikrem, Grimstad, Opsvik, Skorpen & Toppol, 2012; Klette, 2003c; Ødegaard & Arnesen, 2010). Begrepet framstår imidlertid som heller vagt når jeg skal finne ut hva veiledningen egentlig består i. Det brukes ikke i andre nordiske land, og en direkte oversettelse til engelsk, 'individual guidance', brukes også svært sjelden om læreres arbeid.² Andre studier har funnet sine løsninger på denne utfordringen. Som vist over refererer begrepet 'Kikan-Shido' til lærerens arbeid mellom pultene. Forfatterne sier de bruker dette japanske begrepet fordi det trengs en hel frase for å forklare det på engelsk ('between desks instruction') (O'Keefe, Xu, et al., 2006), som også er tilfelle på norsk. På svensk bruker Tanner termen 'bänkkinteraktion' ('desk interaction', se Sahlström, 1999), som heller ikke har noen heldig parallell på norsk. Individualisert undervisning/'individualized teaching' brukes om det jeg kaller individuell veiledning (Bergem, 2015; Dalland, 2014), men

² I artikkel 2 bruker jeg derfor 'teachers' instructional practice during seatwork' både om individuell veiledning og om de mer konkrete undervisningshandlingene som veiledningen består av.

også om (en smal forståelse av) tilpasset opplæring og om individualisering som ideologi i skolen (Giota, 2013; Nordahl & Hausstätter, 2009; Vinterek, 2006).

Til tross for uklarheter knyttet til begrepet *individuell veiledning*, har jeg allikevel valgt å bruke dette begrepet gjennom avhandlingen. Jeg har valgt det nettopp fordi begrepet på den ene siden er så hyppig brukt i den norske fagdiskursen, og på den andre siden har en så vag og uklar betydning og så langt har vært vanskelig å gi et presist innhold. Mitt bidrag vil dermed blant annet være å bidra til en presisering og operasjonalisering av begrepet ved å finne ut hva lærerne gjør når de går rundt og veileder én og én elev på barnetrinnet. For mer diskusjon om min bruk av veiledningsbegrepet, se også punkt 1.3 om avhandlingens sentrale begreper.

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne avhandlingen er å avdekke læreres individuelle veiledning, «den usynlige undervisningsmetoden», og på den måten bidra med ny kunnskap for lærere, lærerutdanning og forskning. Dette formålet har flere sider: Siden individuell veiledning i stor grad dreier seg om muntlige tilbakemeldinger fra lærer til elev, ønsker jeg for det første å kritisk diskutere hvordan tilbakemeldingsforskning kan bidra med relevant kunnskap for læreres individuelle veiledning i klasserommet. For det andre ønsker jeg å få fram hva læreren *gjør* når de veileder elevene individuelt, og få et overblikk over tidsbruk knyttet til dette. For det tredje ønsker jeg å se individuell veiledning som en del av skolens lese- og skriveopplæring, særlig knyttet til stillelesing som arbeidsform. Disse tre ambisjonene gjenspeiles i de tre artiklene. Artiklene bygger på følgende overordnede problemstilling:

Hva kjennetegner lærerens undervisning når hun veileder elevene individuelt?

De tre artiklene gjør analyser på ulike nivåer: Artikkel 1 er en teoretisk artikkel og forankres i tysk didaktikkteori (se kapittel 3.2). Artikkel 2 og 3 er empiriske og er forankret i Vygotskij-retningen av sosiokulturell teori ved at jeg ser på læreres individuelle veiledning som en del av en samtale mellom lærer og elev, og som stillasbygging (se kapittel 3.3). Analysene fokuserer primært på lærernes veiledning og ikke hvordan elevene nyttiggjør seg denne.

Artikkel 1

Svanes, Ingvill Krogstad & Skagen, Kaare (2016): Connecting feedback, classroom research and Didaktik perspectives. *Journal of Curriculum Studies*. DOI: 10.1080/00220272.2016.1140810

I denne artikkelen analyserer jeg, sammen med Kaare Skagen, tilbakemeldingsforskning i lys av tysk didaktikkteori og klasseromsforskning på samtaler. Analysen viser noen av tilbakemeldingsforskningens utfordringer knyttet til lærerens arbeid, elevens rolle og det faglige innholdet. Artikkelen er en kritisk lesning av tilbakemeldingsforskning, der vi diskuterer det komplekse forholdet mellom undervisning og læring blant annet ved å sette lys på at elevens autonome rolle gjør det vanskelig å foreskrive resultater av undervisningen. Forskningsspørsmålet for artikkelen er:

How can the three traditions feedback research, classroom research and Didaktik benefit from each other, and in particular how may Didaktik strengthen the feedback perspective?

Artikkelen er en teoretisk artikkel.

Artikkel 2

Svanes, Ingvill Krogstad & Klette, Kirsti: Teachers' Instructional Practices during Pupils' Individual seatwork in Norwegian Language Arts.

(Innsendt til *Education Inquiry*.)

I denne artikkelen undersøker og diskuterer jeg, sammen med Kirsti Klette, lærernes individuelle veiledning i de observerte norsktimene. I analysen skiller vi mellom lærernes undervisningsrettete, emosjonelle og organisatoriske støtte (Pianta & Hamre, 2009). I tillegg trekker vi inn «overvåking» ('monitoring') og ikke-interaksjon som ulike dimensjoner ved lærernes arbeid. Forskningsspørsmålene for artikkelen er:

1. *What characterizes each teacher's instructional practices during pupils' seatwork in language arts lessons?*
2. *Which approaches do teachers make use of in their instructional support?*

I artikkelen bruker vi kvalitative videodata av seks læreres undervisning.

Artikkel 3

Svanes, Ingvill Krogstad (2016): Stillelesing i norskfaget – fra pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing? *Acta Didactica Norge*, 10 (3)

I denne artikkelen gjør jeg en dybdeanalyse av læreres individuelle veiledning i én norskfaglig arbeidsform, *stillelesing*. I denne artikkelen blir lærernes tidsbruk kartlagt, og den faglige veiledningen blir analysert i lys av «de fem grunnpilarene» for leseopplæring (National Reading Panel, 2000). Forskningsspørsmålene for artikkelen er:

1. *Hva gjør læreren under stillelesingen?*
2. *På hvilken måte veileder læreren i elevenes læringsprosess?*

I artikkelen bruker jeg kvalitative videodata av fire læreres arbeid når elevene leser stille.

Til sammen danner de tre artiklene en «trakt». Jeg går fra de store linjene for hvordan studere individuell veiledning, til kategorisering og nærstudier av læreres undervisningshandlinger i veiledningssituasjoner fra norskklasserom på 3.trinn. (For mer utfyllende sammendrag av de tre artiklene, se kapittel 5.)

1.3 Avhandlingens sentrale begreper

I det følgende vil jeg kort diskutere veiledningsbegrepet og min forståelse av *individuell veiledning*. Videre presiserer jeg min bruk av begrepet *tilbakemeldinger* og på hvilken måte tilbakemeldinger er relevant for å analysere lærernes individuelle veiledning.

Veiledning (og engelske ‘guidance’) har utviklet seg til å bli et bredt begrep som inneholder alt fra faglig veiledning til personlig eller privat veiledning knyttet til selvrealisering (Lauvås & Handal, 2014; Skagen, 2013b). *Veiledning* kan defineres som «en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng» (Skagen, 2013a, s. 19), og i denne avhandlingen er lærerens veiledning en del av en samtale i en klasseromskontekst. I skolen kjennetegnes elevveiledning ved at «læreren er i én-til-én-situasjoner eller i mindre grupper med elever» (Skagen, 2013b, s. 492). I avhandlingen brukes veiledningsbegrepet i tråd med det Skagen (2013b) kaller «didaktisk veiledning», altså som en del av lærerens undervisning. Begrepet *undervisning* stammer fra nedertyske ‘underwissen’ eller ‘unterweisen’ som opprinnelig betyr «å vise til rette i samtale» eller «at vise nogen noget i en samtale mellom to eller flere» (Rasmussen, 2004, s. 178). Denne forståelsen av undervisning har mye til felles med veiledning, hvor særlig samtalen står sentralt, og jeg ser altså på individuell veiledning som en del av lærerens undervisning. Skagen (2013b) deler veiledning i en innholdsside og en relasjonell side. I avhandlingen gir jeg innholdssiden størst plass, men det relasjonelle blir også diskutert. Videre kan veiledningsbegrepet også forankres i sosiokulturell teori slik Rogoff (1990) gjør med sitt begrep ‘guided participation’. Rogoff fokuserer på hvordan barn kan lære sammen med andre som kan mer enn dem selv, ikke ulikt hvordan en elev kan lære gjennom veiledning av en lærer. Å se på individuell veiledning som undervisning og samtale i kontekst, får konsekvenser for den teoretiske forankringen i avhandlingen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

Læreres individuelle veiledning består av konkrete veilednings- eller undervisningshandlinger. Siden *veiledningshandlinger* ikke er et etablert begrep, har jeg valgt å holde meg til det mer etablerte *undervisningshandlinger* (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008) når jeg gjennom avhandlingen beskriver hva læreren konkret gjør i arbeidet med elevene, og hvilke ulike tilnærminger lærere kan ha. Jeg er særlig interessert i det Pianta og Hamre (2009) kaller undervisningsrettet støtte, organisatorisk støtte og emosjonell støtte. Undervisningsrettet støtte viser til faglig veiledning, for eksempel hjelp til å løse en oppgave, organisatorisk støtte viser til for eksempel praktisk hjelp, og emosjonell støtte viser til samtale om personlige forhold (se kapittel 4.4.2). Denne tredelingen reflekterer nyere presiseringer av lærernes undervisningshandlinger basert på omfattende observasjonsstudier fra klasserom (Kane & Staiger, 2012; Klette, 2013; Pianta & Hamre, 2009). Avhandlingen tar ikke for seg den individuelle veiledningen som skjer i de organiserte og lovfestede elevsamtalene på skoler (se for eksempel Lassen & Breilid, 2010; Limstrand, 2010). Jeg undersøker heller ikke én-til-én-undervisning i spesialpedagogiske kontekster.

Muntlige tilbakemeldinger fra lærer til elev er en sentral side av læreres individuelle veiledning i klasserommet. Tilbakemeldinger kan defineres med utgangspunkt i *innholdet* i tilbakemeldingen (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996) eller *effekten*, det vil si hvilke følger tilbakemeldingene får for elevenes læring (Ramaprasad, 1983). Å definere et fenomen ut fra effekten det får, kan være problematisk (Popham, 2006) siden klasseromsforskningen viser at det læreren underviser i, ikke nødvendigvis er det samme som det eleven lærer (Higgins, Hartley & Skelton, 2001; Nuthall, 2007). En annen innfallsvinkel er derfor å inkludere lærerens *intensjoner*, slik Shute (2008, s. 154) gjør i sin definisjon av tilbakemeldinger: «[...] information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior for the purpose of improving learning». Ved å inkludere intensjonene, blir ikke definisjonen avhengig av om elevene tar til seg eller lærer noe av tilbakemeldingene eller ikke. Denne presisjonen er sentral når forholdet mellom læreres tilbakemeldinger og elevers læring diskuteres i artikkel 1. Siden tilbakemeldinger finnes i ulike former og har ulike funksjoner (Shute, 2008), kan det være noen fordeler ved å definere begrepet bredt (Black & Wiliam, 1998a). Dette gjør for eksempel Askew og Lodge (2000, s. 1) når de sier at tilbakemeldinger «[...] includes all dialogue to support learning in both formal and informal situations». Et slikt syn på tilbakemelding som dialog, ikke som enveiskommunikasjon, er også i samsvar med min forståelse av *individuell veiledning* (se over). I avhandlingen brukes *tilbakemelding* synonymt med det engelske ‘feedback’, jamfør de to engelskspråklige artiklene (artikkel 1 og 2). Jeg vil, som nevnt, konsentrere meg om

innholdet i samtalene, siden lærerens veiledning er mitt studieobjekt. Det er likevel naturlig å inkludere noe forskning om hvordan elever nyttiggjør seg tilbakemeldingene, i analysene.

I vurderingssammenheng blir tilbakemeldinger ofte sett på som en motsetning til «framovermeldinger», slik at begrepet blir forbundet med det som *har skjedd*, ikke med elevens videre utvikling (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). Denne distinksjonen brukes innenfor deler av vurderingsforskningen til tross for at ordet *tilbakemelding* egentlig viser til det Hartberg og kolleger (2012, s. 12) kaller kommunikativ retning: «Den ene melder tilbake til den andre». De hevder derimot at det bakovervendte og det framovervendte henger tett sammen, og i avhandlingen bruker jeg tilbakemeldingsbegrepet både om tilbakemeldinger og framovermeldinger, slik også Hattie og Timperley (2007, s. 86) gjør det når de skiller mellom ‘feed up’, ‘feed back’ og ‘feed forward’ som tre sider ved tilbakemeldinger.

I min forståelse er altså *tilbakemeldinger* en del av læreres individuelle veiledningsrepertoar, men er å regne som et smalere begrep enn *veiledning*. Mange typer tilbakemeldinger vil være en del av læreres veiledning, men vi kan også tenke oss veiledningssituasjoner der *tilbakemelding* blir for snevert. Dette gjelder for eksempel når lærere *modellerer* (se kapittel 2.1.3). Også med hensyn til lærerens sosial-emosjonelle arbeid i klasserommet, er *veiledning* mer betegnende. Dette gjelder kanskje særlig for lærerens arbeid på småtrinnet der elevene trenger støtte og hjelp til å tilpasse seg skolens struktur og forventninger og andre elever.

1.4 Norskfaget som ramme for individuell veiledning

Denne avhandlingen undersøker læreres individuelle veiledning i norsktimer og kan derfor plasseres innenfor norskdidaktikken. Fagdidaktikk er et omfattende felt (Ongstad, 2012a), og i det følgende vil jeg kort skissere sider ved nyere norskdidaktikk som danner en bakgrunn for denne studien av læreres individuelle veiledning i faget. Norskfaget har utviklet seg fra et språkfag til et kommunikasjonsfag (Ongstad, 2004), og læreren har en samspillorientert rolle (Moslet, 2009). Lærerens rolle som veileder i elevenes læringsprosess i norskfaget er vektlagt, og fokuset er i stor grad flyttet fra produkt til prosess. Dette har blitt tydelig gjennom metodikker som prosessorientert skriving (Hertzberg & Dysthe, 2012) og veiledet lesing (Solheim & Aasen, 2011), der læreren ideelt sett har rolle som stillasbygger (Hertzberg & Dysthe, 2012; Schwartz, 2005) (se kapittel 3.3.3) og veileder (Fisher, 2008).

Det moderne norskfaget er omfattende, og innenfor faget finnes det ulike fagfelt og didaktikker, for eksempel lesedidaktikk (Anmarkrud & Refsahl, 2010; Roe, 2011), skriveidaktikk (Matre, 2006; Øgreid, 2016) eller litteraturdydidaktikk (Nicolaysen & Aase,

2005; Rødnes, 2014). I denne avhandlingen er det fagfeltet grunnleggende lese- og skriveopplæring som er det mest sentrale. Lesing og skriving er store forskningsfelt hver for seg. I den grunnleggende lese- og skriveopplæringen er derimot lesing og skriving tett knyttet sammen, og vi vet at lesing og skriving skifter på å drive hverandre framover hos en elev (Hagtvet, 2014; Lorenzen, 2009). Å avgrense til bare lesing eller bare skriving ville derfor passe i teorien, men ikke til praksis i klasserommet i denne studien. Jeg har valgt å studere lærerens arbeid under individuelle aktiviteter i norsktimer generelt, noe som i praksis viser seg å være aktiviteter knyttet til både lesing og skriving. (Den internasjonale forskningen jeg forholder meg til, er naturlig nok knyttet til elevenes opplæring på førstespråket i landet, for eksempel engelsk i engelske klasserom.)

Felles for undervisning og arbeidsformer i norskfaget, er at de forholder seg til *tekst*, for eksempel elevtekster, oppgavetekster eller skjønnlitterære tekster. Tekstbegrepet og tekster er også sentralt i forskning knyttet til faget. Tekster påvirker innholdet i læreres individuelle veiledningen (se artikkel 3). Jeg går derimot ikke dypt inn i tekstenes funksjon i veiledningen, siden det ville sprengte rammene for avhandlingen å analysere både tekstene og lærerens individuelle veiledning inngående.

Etter innføring av *Kunnskapsløftet* (Udir, 2006) er ikke norskfaget «bare» et fag, men også redskaper i læringsprosesser (Ongstad, 2012b), omtalt i læreplanen som *grunnleggende ferdigheter*. Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter kan knyttes til literacytradisjonen og *New literacy studies* (se Barton, 2007; Street & Lefstein, 2007 for en innføring). Innen dette feltet ses lesing og skriving på som en sosial og situert praksis. Norskdidaktikk og literacy er i nær slekt, men er adskilte forskningsfelt, og forholdet mellom literacy og fagdidaktikk er preget av spenninger (Ongstad, 2014; Street, 2013). Dette er en diskusjon jeg velger å ikke gå dypt inn i. Min interesse er i hverdagen norsklæreren står i, som er forankret i både fagdidaktikk og literacy.

Denne avhandlingen består av to deler. Del 1 er denne kappen og del 2 er de tre artiklene. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for tidligere forskning som er relevant for avhandlingens problemstilling (kapittel 2). Kapittel 3 tar for seg avhandlingens teoretiske forankring. Videre vil jeg gjøre rede for metoden avhandlingen bygger på (kapittel 4), før jeg i kapittel 5 gir sammendrag av de tre artiklene i avhandlingen. Kapittel 6 er en drøfting av avhandlingens sentrale funn og har i tillegg en avsluttende oppsummering.

2 Tidligere forskning

Med dette kapitlet ønsker jeg å synliggjøre avhandlingens plass i forskningsfeltet. For å kunne besvare hovedproblemstillingen for avhandlingen, *Hva kjennetegner lærerens undervisning når hun veileder elevene individuelt?* kombinerer den følgende sammenfatningen forskningen som de tre artiklene baserer seg på. I tillegg vil denne gjennomgangen identifisere utfordringer og kunnskapshull i forskningen.

Individuell veiledning er ikke noe etablert forskningsfelt. For å kunne besvare avhandlingens problemstilling, vil jeg derfor kombinere to ulike områder av forskning: forskning på samtaler mellom lærer og elever i klasserommet (kapittel 2.1) og forskning på læreres muntlige tilbakemeldinger (kapittel 2.2). Siden tilbakemeldingsfeltet er stort, og representerer en annen tradisjon enn mye annen samtaleforskning fra klasserom, har jeg et eget kapittel om denne forskningen (kapittel 2.2). Gjennom avhandlingen argumenterer jeg imidlertid for at tilbakemeldinger er en del av læreres stillasbygging, og bør ses på som en del av en samtale mellom lærer og elev i klasserommet. Slik sett, er det mulig å se på kapitlet om tilbakemeldinger som et underkapittel til kapitlet om samtaleforskning. På begge områdene relaterer jeg meg, så langt det er mulig, til forskning fra barnetrinnet og forskning på lesing og skriving. Begge områdene har sine utfordringer knyttet til denne avhandlingen: Når det gjelder samtaleforskning, går forskning fra helklassesamtaler og forskning fra samtaler mellom lærer og én og én elev lett over i hverandre. Når det gjelder forskning på tilbakemeldinger, er det en utfordring at omfanget forskning er mindre fra barnetrinnet enn høyere klassetrinn, og det finnes mer generell forskning enn fagspesifikk forskning.

På bakgrunn av dette argumenterer jeg for at det er behov for mer fagspesifikk klasseromsforskning fra barnetrinnet, der lærerens individuelle veiledning ses som en del av en samtale mellom lærer og elev. Når dette er sagt, er det min vurdering at mye av den generelle forskningen innen både klassesamtaler og tilbakemeldinger har overføringsverdi til undervisning om lesing og skriving på barnetrinnet, og at kunnskap om helklassesamtaler også kan være relevant for veiledning av enkeltelever. Den følgende sammenfatningen er avgrenset mot andrespråks-/ fremmedspråkopplæring og mot spesialpedagogikk, store felt innen lese- og skriveopplæring. I de tilfellene studier fra disse områdene likevel er inkludert, er det fordi de kan belyse argumentasjonen i avhandlingen.

2.1 *Forskning på samtaler mellom lærer og elev i klasserommet*

Som vist i innledningen, finnes det begrenset med forskning som fokuserer på læreres individuelle veiledning i norskfaget på barnetrinnet. I dette kapitlet vil jeg ta for meg relevant forskning jeg har funnet på dette området. I tillegg vil jeg gjøre rede for forskning fra lese- og skrivekonferanser ('reading conferences' og 'writing conferences') i amerikanske klasserom, siden lærerens arbeid i disse «konferansene» viser seg å ha likhetstrekk med individuell veiledning i nordiske klasserom. Til slutt vil jeg ta for meg relevant forskning om læreres undervisningshandlinger i samtaler med elever.

2.1.1 Hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt?

Når det gjelder læreres individuelle veiledning, finnes det mest forskning fra matematikklasserom (se Hino, 2006; Koole, 2012; O'Keefe, Xu, et al., 2006; Skorpen, 2015). Dette er ikke overraskende siden individuell oppgaveløsning er en svært vanlig arbeidsform i matematikktimer (Klette et al., 2008; Skorpen, 2015). Fra matematikkforskningen er særlig studien av 'Kikan-Shido' interessant (O'Keefe et al., 2006) fordi den undersøker lærerens arbeid i dybden. Denne forskningen er en del av the Learner's Perspective Study (LPS), et stort internasjonalt komparativt klasseromsforskningsprosjekt (se Clarke, Emanuelsson, Jablonka & Mok, 2006; Clarke, Keitel & Shimizu, 2006). 'Kikan-Shido' er et japansk begrep som kan oversettes med «undervisning mellom pultene», og forskerne finner at 'Kikan-Shido' har fire hovedfunksjoner: 'Monitoring student activity', 'Guiding student activity', 'Organisational' and 'Social talk' (O'Keefe et al., 2006, s. 76). Som vi ser, inkluderer O'Keefe og kolleger både en organisatorisk og en sosial-emosjonell funksjon i lærerens arbeid i tillegg til det faglige. Et av O'Keefe og kollegers bidrag er derfor å vise at lærere ikke bare bedriver faglig undervisning på sin vei rundt i klasserommet, men at 'Kikan-Shido' har mange og ulike funksjoner. De understreker særlig læreres faglige veiledning ('Guiding student activity') som sentral for elevers læring (O'Keefe, Hua & Clarke, 2006). Forskningen på 'Kikan-Shido' inneholder kategorier og begreper som er relevante for utviklingen av et analytisk rammeverk for denne avhandlingen (se kapittel 4.4.2). Resultatene fra studien er imidlertid bare delvis relevante for meg siden den studerer matematikktimer på ungdomstrinnet. I tillegg er utvalget av klasserom langt unna norske barnetrinnsklasserom, med klasserom i Australia, Kina, Japan og USA.

Alexander (2001) gjør en komparativ klasseromsstudie fra barnetrinnet i fem land (India, Russland, Frankrike, England og Michigan (USA)). Han bruker begrepet 'monitoring' når han beskriver hva læreren gjør under individuelt arbeid. 'Monitoring' kan oversettes med

«overvåking», et begrep som ikke klinger så godt for å beskrive norsk skolehverdag. Jeg har allikevel valgt å bruke begrepet gjennom avhandlingen siden lærerens arbeid i større eller mindre grad kan være knyttet til å ha kontroll og oversikt. Alexander beskriver ‘monitoring’ som «the invisible teaching method» (s. 407), og om lærerens rolle her sier han følgende:

[...] monitoring is a relatively homogenous and low-level activity, which involves keeping an eye on pupils, checking that they are doing what they have been told to do and spotting problems as soon as they begin to develop (Alexander, 2001, s. 408).

Alexander skiller mellom fire typer ‘monitoring’: ‘Supervisory monitoring’, ‘Instructional monitoring’, ‘Evaluative monitoring’ and ‘Record-keeping’ (s. 409, 410), og han hevder at det er et uklart skille mellom ‘monitoring’ og undervisning. ‘Monitoring’ som undervisning har et stort potensiale for å øke elevens forståelse, siden læreren underviser individuelt når eleven er i prosess (Alexander, 2001). Alexander har ikke gått dypt inn i dette siden hans interesse er klasseromsinteraksjon mer generelt. Det samme er tilfelle for Klette (2003c) og Haug (2006a) som begge imidlertid finner at lærerens individuelle veiledning har repeterende trekk, og er svært generell med utstrakt bruk av ikke-spesifikk ros. Alle disse tre studiene framhever at dette er et forskningsfelt vi vet lite om, og at videre studier må designes slik at det er mulig å fange samtaler mellom læreren og eleven ved hjelp av lyd- eller videoopptak.

Forskning på bruk av arbeidsplaner, der lærer går rundt og veileder elevene, er også relevant for denne oversikten. En arbeidsplan er en skriftlig plan for arbeid elevene skal gjøre over for eksempel en uke, fortrinnsvis individuelt. Forskningen på arbeidsplaner har særlig vært knyttet til ungdomstrinnet (Bergem, 2015; Dalland, 2014; Helgevold, 2011) og viser at under denne typen individuelt arbeid, er lærerens rolle ofte vag og tilbaketrukket (Helgevold, 2011). Olaussen (2009) har studert bruken av arbeidsplaner på barnetrinnet. Hun finner at lærerens veiledning i hovedsak er knyttet til å gi elevene struktur for timen, og sjelden direkte til faglige temaer. Det kan derfor se ut som om både oppgavetype og organisering er med på å påvirke lærerens veiledning.

I evalueringen av Kunnskapsløftet finner Hodgson og kolleger (2012) at læreren har en mer tilbaketrukket rolle under individuelt arbeid enn i andre arbeidsformer. De skiller mellom ulike typer læreraktiviteter i undervisning, blant annet: *Overflate – kognitiv overvåking og oppfølging*, *Dybde – kognitiv overvåking og oppfølging* og *Ikke-kognitiv overvåking og oppfølging* (Hodgson et al., 2012, s. 58), og finner at en stor andel av veiledningen foregår på

overflaten. I tillegg bruker alle lærerne i deres undersøkelse mye tid på det de kaller «administrativt orienterte gjøremål», for eksempel å gi oppgaver eller samle inn materiale.

I en nyere svensk doktoravhandling diskuterer Tanner (2014) læreres undervisning under 'bänkarbete' på mellomtrinnet. Som i 'Kikan-Shido'-studien, er hun opptatt av lærerens undervisning på veien mellom pultene, og hun kaller samtalene mellom læreren og elevene for 'bänkinteraktion'. Tanner observerer lærere og elever på 4. og 5. trinn i svenskfaget og samfunnsfag og finner at lærerens vei gjennom klasserommet fungerer som en infrastruktur for lærerens undervisning. Underveis forekommer ofte samme problematikk hos flere elever, og Tanner viser hvordan lærere endrer veiledningen på veien når hun har veiledet rundt samme problem flere ganger. Læreren opparbeider seg derfor en type veiledningskompetanse på veien rundt i klasserommet, og hun kan fange opp problemer som senere tas med inn i den kollektive undervisningen (se også Klette, 2003c). Tanner finner derfor at lærerens veiledning ikke er statisk, men formes kontinuerlig i samtale med elevene. Hun går derimot ikke dypt inn i hvilke tilnærminger læreren bruker for å hjelpe elevene videre. En viktig funksjon ved samtalene ved pulten er å løse et problem fram til et punkt der elevene kan fortsette arbeidet på egenhånd. Derfor går samtalene som oftest ikke i dybden faglig, men er hele tiden orientert mot hvordan eleven skal komme videre (Tanner, 2014). Dette kan også ses på som en begrensning siden læreren i mindre grad etterspør elevenes forståelse.

For å oppsummere kan vi si at forskning på læreres individuelle veiledning har både faglige, organisatoriske og sosial-emosjonelle sider. Den går sjelden i dybden, og læreren ser ut til å ha en noe mer tilbaketrukket rolle enn ved andre arbeidsformer. For å kunne beskrive bredden i lærerens individuelle veiledning, bruker jeg senere i avhandlingen tredelingen mellom undervisningsrettet (faglig), organisatorisk og emosjonell støtte (Kane & Staiger, 2012; Klette, 2013; Pianta & Hamre, 2009). For å beskrive ulike sider ved den mer tilbaketrukne rollen, skiller jeg mellom overvåking og ikke direkte interaksjon med elever (se kapittel 4.4.2).

2.1.2 Samtaler mellom lærer og elev i lese- og skrivekonferanser

I kapittel 2.1.1 oppsummerte jeg forskning på lærerens individuelle veiledning uavhengig av skolefag. I dette kapitlet vil jeg gå mer fagspesifikt til verks og konsentrere meg om forskning på lærerens arbeid når elevene leser og skriver. Til tross for at læreren blir fremhevet som viktig i ulik lese- og skriveforskning (se for eksempel Hogan & Pressley, 1997; Taylor, Peterson, Pearson & Rodriguez, 2002), er det utfordrende å finne forskning som spesifikt

fokuserer på lærerens arbeid med én og én elev. Lærerens arbeid har en tendens til å ha en implisitt rolle i forskningen. Når Hagtvet (2014, s. 119) oppsummerer forskning på barns tidligskrivning, sier hun: «Få har imidlertid tatt et eksplisitt «opplæringsblikk» og studert hvilken rolle voksne spiller under barns skrivning». Hun legger imidlertid til at mange har studert samtalene mellom voksne og barn. Dette ser ut til å gjelde for flere områder av lese- og skriveforskningen, og jeg støtter meg derfor på samtaleforskningen i denne avhandlingen. Fra amerikanske klasserom finner vi interessant forskning knyttet til lesekonferanser ('reading conferences') og skrivekonferanser ('writing conferences'). Disse «konferansene», eller veiledningssamtalene, minner om situasjonene vi kjenner som individuell veiledning fra norske klasserom, til tross for at lese- og skrivekonferansene er fastere organisert.

Lesekonferanser er én-til-én-samtaler mellom lærer og elev om elevens lesing. Samtalen kan være om hva eleven leser, hvordan eleven leser høyt eller om relevante lesestrategier (Gill, 2000). Læreren stiller ofte spørsmål og modellerer lesestrategier (Frugé-Rodriguez, 2010). Målet med lesekonferansene er at elevene skal bli gode selvstendige lesere (Hiles, 2005), og samtalene skal ta utgangspunkt i elevens behov (Frugé-Rodriguez, 2010). Lesekonferansene har ofte faste strukturer (Frugé-Rodriguez, 2010; Hiles, 2005). Læreren er veileder (Frugé-Rodriguez, 2010), og forskning på lesekonferanser rammes inn i teori om stillasbygging (se Brown, 2013). Stillasbygging ('scaffolding') (Wood, Bruner & Ross, 1976) er en metafor for hvordan en «ekspert» (læreren) kan lære bort noe til en som kan mindre enn henne selv (eleven) ved å bygge midlertidige «stillaser» (se kapittel 3.3.3). Det at samtalene er én-til-én, gjør det mulig for læreren å bygge stillaser til akkurat denne eleven, og Frugé-Rodriguez (2010) finner at elevene tar med seg lærerens veiledning inn i egen lesing. Stillasbyggingen har med andre ord fungert. En utfordring er derimot at når samtalene analyseres nærmere, viser de seg ofte å være lærerdominerte, særlig når det gjelder svake lesere (Brown, 2013).

En situasjon der lesekonferanser kan foregå, er når elevene har stillelesing (Frugé-Rodriguez, 2010; Gill, 2000). Da leser elevene stille mens læreren har samtaler med én og én elev. Stillelesing som arbeidsform har vært omdiskutert i amerikansk leseforskning (Allington & Johnston, 2002; Bryan, Fawson & Reutzel, 2003; Hiebert, Wilson & Trainin, 2010), og nyere forskning hevder at dersom det skal brukes tid på denne aktiviteten, bør læreren ha en aktiv rolle som veileder og stillasbygger (Reutzel, Fawson & Smith, 2008; Sanden, 2012). Stillelesing som arbeidsform og lærerens arbeid her, diskuteres inngående i artikkel 3.

Skrivekonferanser er én-til-én-samtaler om elevens skriving der læreren og eleven diskuterer, evaluerer og reviderer elevens tekst (Anderson, 2000). Skrivekonferansene kom som en reaksjon på skriveundervisning der læreren var dominerende. En skrivekonferanse skal være elevsentrert, og læreren skal ha en veileder- og kommentatorrolle (Harris, 1986). Et av målene er at skriverne skal bli mer uavhengige og klare å skrive alene når konferansen er avsluttet (Harris, 1986), og lærerens rolle som stillasbygger er tydelig (Hawkins, 2015). Forskningen viser at skrivekonferanser forbedrer elevens skriving (Harris, 1986), at konferansene er elevsentrerte, og at lærerne stiller åpne spørsmål som fremmer elevenes refleksjon (Bayraktar, 2013). Funnene er derimot noe uklare, og Hawkins (2015) knytter dette til at lærere arbeider forskjellig. Andre studier viser at læreren fortsatt er den dominerende parten i skrivekonferansen, og at hun stiller mange spørsmål (McKeaney, 2009), flest lukkede (Hawkins, 2015) (for skillet mellom, åpne og lukkede spørsmål, se kapittel 2.1.2 nedenfor). Den enkelte lærer er avgjørende for læringspotensialet i en skrivekonferanse (Wilcox, 1997). Skrivekonferansen stiller krav til lærernes evne til å ta raske beslutninger basert på faglige vurderinger (Wilcox, 1997), og kvaliteten på samtaler ser ut til å være avgjørende for hvor nyttige konferansene er for elevenes videre skriving (Hawkins, 2015). Hvis samtalen skal ha kvalitet, er det ifølge Hawkins ikke nok å bare fokusere på det faglige innholdet. Det må også fokuseres på *hvordan* læreren presenterer innholdet, eller samtalen i seg selv, noe jeg går videre inn på i kapittel 2.1.3.

Funnene fra forskning på lese- og skrivekonferansene er funn vi kjenner igjen fra forskning på helklassesamtaler. Det er ikke uventet, men lite dokumentert, at én-til-én-samtaler og samtaler på helklassenivå kan ha felles trekk (se også Sahlström, 1999). Både læreres dominans i samtaler og ulike tilnærminger, eller undervisningshandlinger, som lærerne bruker, er tema også i forskning på helklassesamtaler. I det følgende vil jeg sammenfatte forskning på undervisningshandlinger læreren bruker i samtaler i klasserommet. Også denne forskningen er avgrenset til barnetrinnet.

2.1.3 Lærers undervisningshandlinger i samtaler med elever

I det foregående kapitlet så vi at deler av forskningen på lese- og skrivekonferanser finner at læreren ofte er den dominerende parten i samtaler. Dette samstemmer med funn fra forskningen på helklassesamtaler og har særlig vært sentralt i diskusjoner rundt det såkalte IRE/F-mønsteret samtaler ofte følger (initiativ – respons – evaluering/oppfølging): Læreren tar et initiativ, eleven responderer på det læreren sier, og læreren svarer med en evaluering eller en tilbakemelding (Cazden, 2001; Lemke, 1990; Sinclair & Coulthard, 1975). Dette

mønsteret er kritisert fordi læreren er for dominerende i samtalen, og elevene får for liten plass. Nyere forskning utfordrer derimot funnene om en passiv elevrolle (Molinari, Mameli & Gnisci, 2013; Myhill, 2006), og forskning fra norske barnetrinnsklasserom finner at det ofte er rom for elevenes innspill i helklassesamtaler (Aukrust, 2003; Haug, 2006a). Davidson (2007, 2008) har interessante funn knyttet til IRE/F-mønsteret når hun studerer én-til-én-samtaler under elevers skriving på småtrinnet. Hun viser at i disse situasjonene er det eleven selv som ber om hjelp, og at han dermed har en sterkere posisjon i disse samtalene enn i helklassesamtalene, der det er læreren som tar initiativet og setter agendaen.

Samtaleforskningen viser at læreres initiativ i samtalene ofte skjer i form av et spørsmål, og at lærere stiller *mange* spørsmål (Cazden, 2001; Mercer & Littleton, 2007). Et tradisjonelt skille når det gjelder spørsmålenes *form*, er skillet mellom åpne og lukkede spørsmål (Cazden & Beck, 2003), noe vi også så i forskningen på lese- og skrivekonferanser. Et lukket spørsmål (også kalt faktaspørsmål) er et spørsmål som har et fasitsvar (for eksempel: *Hva er letelesing?*), mens et åpent spørsmål er spørsmål som ikke har et fasitsvar, men som gjør at elevene må reflektere selv (for eksempel: *Hvorfor er det lurt å letelese i denne oppgaven?*). Læreres bruk av lukkede spørsmål er kritisert for å innebære liten kognitiv utfordring for elevene (Mehan, 1979), og forskning viser at lærere stiller flest lukkede spørsmål (Myhill, 2006). Forskningen finner imidlertid at åpne spørsmål fremmer tenkning av høyere orden (Cazden & Beck, 2003), og kan bidra til å øke elevers lese- og skrivekompetanse (D. S. Peterson & Taylor, 2012). Myhill forklarer læreres hyppige bruk av lukkede spørsmål med at de er under ulike former for press, blant annet tidspress. Lukkede spørsmål gjør også at læreren har større kontroll på samtalen (Myhill, 2006). Myhill hevder at det er spørsmålenes *funksjon* som er det viktigste (se også Mercer & Littleton, 2007). Viktige funksjoner for lærerens spørsmål kan være å kontrollere eller synliggjøre tidligere kunnskap, utvikle elevenes ordforråd, avdekke elevenes forståelse eller å utvikle refleksjon (Myhill, 2006). Nyere forskning nyanserer også forholdet mellom spørsmålenes form og elevenes læring. Åpne spørsmål kan være en del av en tradisjonell lærerstyrt IRF/E-dialog (Molinari et al., 2013), og faktaspørsmål kan også lede til dypere tenking (Myhill, 2006). Forskning som dette viser at læreres spørsmål er en del av en kompleks klasseromshelhet (Molinari et al., 2013). Det kan derfor være grunn til å innta en noe mindre normativ holdning til hva som er gode spørsmål enn det har vært gjort tidligere.

Å stille spørsmål kan altså være en måte å utfordre elevene på. Davidson (2007, 2008) viser i skriveforskning at læreren ofte besvarer elevens spørsmål med et annet spørsmål. På denne

måten unngår læreren å gi et konkret svar, men spiller ballen over til elevene som blir utfordret til å tenke selv. Dette kan knyttes til leseforskning av Taylor og kolleger (2002) som bruker begrepene ‘scaffolding’, ‘coaching’ og ‘challenging’ synonymt om lærere som *utfordrer* elevene som undervisningshandling. Dette ses på som en motsetning til ‘telling’ som undervisningshandling, det at en lærer *gir svaret* til eleven. Taylor og kolleger finner at lærerne med best resultater i leseforståelse bruker utfordring i stedet for å gi svaret. De finner imidlertid at det å gi svaret er overrepresentert. Taylor og kollegers konklusjon er interessant for denne avhandlingen siden de framhever at “How is as important as what” (Taylor et al., 2002, s. 278). Til tross for at forskningen er fagspesifikk (‘English Language arts’), framhever de «hvordan»-aspektet, altså en mer generell pedagogisk tilnærming, som sentral for elevenes faglige resultater.

En annen undervisningshandling lærere kan bruke, er at de *modellerer*. Modellering i lese- og skriveopplæringen kan hovedsakelig deles inn i to områder (Grossman et al., 2010): Det ene er læreres bruk av modelltekster, det vil si eksemplariske tekster innenfor sin sjanger som eleven kan bruke for å for eksempel øve på lesestrategier (Clark & Graves, 2005) eller etterligne i egen skriving (Håland, 2013). Den andre måten å modellere på skjer gjennom samtaler, og er den mest relevante for denne avhandlingen. Da demonstrerer læreren gjennom å tenke høyt, for eksempel når det gjelder lesestrategier (Pardo, 2004; Smith, 2006) eller skrivestrategier (Callaghan & Rothery, 1988). Modellering er en måte å bygge stillaser på som kan være mer konkret og direkte enn andre typer veiledning (Ruiz-Primo, 2011). Forskningen problematiserer imidlertid at lærere modellerer lite og gir lite eksplisitt undervisning i strategier. I stedet stiller de spørsmål (Parker & Hurry, 2007).

2.1.4 Forskning på samtaler mellom lærer og elev i klasserommet: oppsummering

Dette kapitlet viser at det finnes et begrenset omfang forskning på hva lærere gjør når elevene arbeider individuelt i norskfaget på barnetrinnet. Med unntak av Tanners (2014) studie har forskningen som er beskrevet i kapittel 2.1.1, undersøkt matematikkundervisning eller helklasseundervisning. Det har derfor vært nødvendig å hente kunnskap fra mer robuste forskningsfelt, som lese- og skrivekonferanser og forskning på samtaler i klasserom, for å belyse lærerens arbeid i én-til-én-situasjoner. Gjennomgangen har identifisert sentrale undervisningshandlinger i læreres individuelle veiledning: at læreren *utfordrer* (for eksempel gjennom å stille spørsmål), *gir svaret* eller *modellerer*. Disse begrepene vil være sentrale for denne avhandlingen (se analytisk rammeverk, kapittel 4.4.2). I kapitlet som følger vil jeg gå

inn på det siste leddet i IRE/F-strukturen, læreres tilbakemeldinger. Siden tilbakemeldingsforskning er et stort felt, og helt sentralt i læreres individuelle veiledning, vil jeg bruke et eget kapittel på dette (kapittel 2.2). I teorikapitlet (kapittel 3) og i artikkel 2 og 3 blir tilbakemeldinger imidlertid sett på som en del av samtalene mellom lærer og elev.

2.2 Forskning på læreres muntlige tilbakemeldinger

Forskning på læreres tilbakemeldinger går igjen som en fellesnevner for de tre artiklene i avhandlingen og er tema for dette kapitlet. Siden læreren er studieobjektet, vil forskning knyttet til elevens respons bli diskutert i mindre grad. Dette til tross for at elevenes mottakelse av tilbakemeldingene, og hva de klarer eller ønsker å gjøre med dem, er avgjørende for hvilken funksjon tilbakemeldingene får (Hattie & Gan, 2011). I avhandlingen er det lærerens *mundtlige* tilbakemeldinger jeg er interessert i. I forskningslitteraturen er det imidlertid ikke alltid klare skiller mellom muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, og de mest innflytelsesrike reviewartiklene (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008) gjør ikke dette skillet. Reviewene inneholder allikevel mye forskning på læreres tilbakemeldinger som jeg anser som relevant for denne avhandlingen. Der det er mulig å skille, forholder jeg meg imidlertid til forskning på læreres *mundtlige* tilbakemeldinger. Når det gjelder lese- og skriveopplæring, finnes det mer forskning på tilbakemeldinger i skriving enn i lesing (Cole, 2006). Innen skrivepedagogikken er det mest forskning på læreres skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster (for norske studier, se Bueie, 2015, 2016; Igland, 2008). Når det gjelder muntlige tilbakemeldinger, er derimot mengden forskning mer begrenset i norskfaglig sammenheng (eller annen førstespråksundervisning), særlig om vi ikke inkluderer andrespråksforskningen. Et unntak er leseforskning knyttet til lærerens tilbakemeldinger når eleven leser høyt for læreren (se kapittel 2.2.4).

Jeg vil først gi en kort historisk bakgrunn for tilbakemeldingsbegrepet før jeg ser på tilbakemeldinger i lys av vurderingsforskning. Jeg vil deretter vise hva forskningen sier om kvalitet på tilbakemeldingene før jeg tar for meg fagspesifikk forskning på tilbakemeldinger i skriving og lesing. Til slutt gjør jeg en oppsummering av kapitlet. Den følgende forskningsgjennomgangen tar ikke for seg tilbakemeldinger fra klassekamerater ('peer feedback'), tilbakemeldinger fra datamaskiner ('computer based feedback') og tilbakemeldinger knyttet til selvregulering ('self regulating feedback'). Dette er alle store områder innen tilbakemeldingsforskning.

2.2.1 Historisk bakgrunn for feedbackbegrepet

‘Feedback’ er i utgangspunktet et teknisk begrep og har bakgrunn i elektronikk og systemteoretisk tenking: Når noen setter i gang en hendelse (‘input’), er feedback den tilbakemeldingen vedkommende får om hendelsesforløpet (‘output’). Sentralt i denne tilbakemeldingen er avstanden mellom det nåværende nivået og det ønskede nivået (referansenivået). Denne avstanden er sentral i Ramaprasads (1983, s. 4) velkjente definisjon av feedback der han sier at «Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way». Denne definisjonen danner utgangspunktet for mye av tilbakemeldingsforskningen og senere nyanseringer av tilbakemeldingsbegrepet. Det sentrale, og vanskeligste, i Ramaprasads definisjon er at den inneholder en forutsetning: at avstanden må endres for at det skal kunne kalles en tilbakemelding. Dette genererer en rekke spørsmål, for eksempel om hva som er gode tilbakemeldinger, hvordan de skal gis, og om det er mulig å «måle» endringer hos elevene. Mer grunnleggende handler dette om forholdet mellom undervisning og læring.

2.2.2 Tilbakemeldinger som vurdering eller del av en samtale?

Før vi går videre, er det nødvendig med en avklaring av forholdet mellom tilbakemeldinger og vurdering. I en del forskningslitteratur blir tilbakemeldinger og formativ vurdering behandlet som to sider av samme sak, mens jeg i denne avhandlingen er mest opptatt av tilbakemeldinger som en del av lærerens undervisning, uavhengig av om de er vurderende eller ikke. Vurderingsforskningen kan allikevel ikke overses i denne sammenhengen, og jeg vil derfor skissere hvor avhandlingen står i forhold til vurderingsforskningen.

Når det gjelder læreres individuelle veiledning, er det forskning på lærerens muntlige formative vurdering (også kalt vurdering for læring) som er relevant, siden veiledningen er en del av en daglig og uformell prosess.³ Black og Wiliam (1998a, s. 2) definerer formativ vurdering som «all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which improve information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged». De ser på formativ vurdering og tilbakemeldinger som overlappende og hevder at forskningen vil være tjent med å bygge på vide definisjoner, noe jeg også har funnet hensiktsmessig når det gjelder tilbakemeldingsbegrepet (se kapittel 1.3). Et utfordrende aspekt ved Black og Wiliams definisjon er at vurderingen, eller

³ Jeg forholder meg til det tradisjonelle skillet mellom summativ og formativ vurdering til tross for at summativ vurdering også kan brukes formativt, og det skarpe skillet er problematisert (Bennett, 2011; Newton, 2007; Taras, 2005; Wiliam, 2011).

tilbakemeldingen, må bli *brukt* for å kalles formativ. I denne avhandlingen er dette problematisk siden eleven ikke er mitt studieobjekt. Generelt er også denne forutsetningen utfordrende fordi en direkte påvirkning av læreres tilbakemelding, og hvordan elevene bruker den, kan være vanskelig å måle (se artikkel 1).

I forskning på vurdering for læring er lærernes tilbakemeldinger (og elevenes mottakelse og fortolkning av tilbakemeldingene) et av de viktigste elementene (Black & Wiliam, 1998a; Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005; Wiliam, 2009). I en del annen forskning behandles derimot tilbakemeldinger for seg og ikke som en del av vurderingsforskningen (f.eks. Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008). Hvis vi tar utgangspunkt i klasserommet, er ikke alle tilbakemeldinger fra læreren nødvendigvis vurderende, de kan også være av mer deskriptiv art. Dette synet finner vi også hos Tunstall og Gipps (1996) som med utgangspunkt i forskning fra småtrinnet laget en typologi for læreres tilbakemeldinger. Her plasseres tilbakemeldinger på en skala fra fokus på det positive/negative (‘evaluating feedback’) til fokus på elevenes kompetanse og faglige prestasjoner på oppgavenivå (‘descriptive feedback’).

I nyere vurderingsforskning er formativ vurdering og tilbakemeldinger ofte knyttet til begreper som ‘interactivity’, ‘conversations’, ‘discussion’ og ‘dialogue’ (Black & Wiliam, 1998b; Shepard, 2005). Dette samsvarer med Havnes og McDowell (2008, s. 5) når de sier at vurdering har blitt redefinert: «From being a way of controlling student learning it is becoming a way of communication to students what counts as valid knowledge». Dette skaper en naturlig kopling mellom formativ vurdering og samtaler i klasserommet som er fruktbar for studien min. Også Ruiz-Primo (2011) argumenterer for et bredere vurderingsbegrep når det gjelder formativ vurdering. Hun bruker begrepet *uformell formativ vurdering* (‘informal formative assessment’) og rammer inn dette i sosiokulturell teori ved å fokusere på samspillet mellom lærer og elev. Disse uformelle samtalene er en naturlig og daglig del av den sosiale interaksjonen i et klasserom, hevder Ruiz-Primo. Hun ser på undervisningsrettede dialoger (‘instructional dialogues’) og vurderingssamtaler (‘assessment conversations’) som to sider av samme sak. Ruiz-Primo argumenterer for at funn fra samtaleforskning i klasserommet (for eksempel knyttet til IRE/F-mønsteret, spørsmålsstilling og modellering) også er en del av uformelle vurderende samtaler. Dette synet ligger nært opptil hvordan jeg ser på læreres individuelle veiledning og samtalene mellom lærer og elev i denne avhandlingen.

2.2.3 Kvalitet på tilbakemeldingene: gode ledetråder eller urimelige krav?

Forskningen levner liten tvil om at *kvaliteten* på tilbakemeldingssamtalen er avgjørende (Black & Wiliam, 1998a), og at gode tilbakemeldinger kan lede til læring (Hattie & Timperley, 2007). I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hva forskningen sier om hvilken effekt tilbakemeldingene har. Begrepet *effekt* klinger dårlig på norsk, men betyr i denne sammenhengen hvilken påvirkning eller innflytelse tilbakemeldingene kan ha på elevenes læring. Shute (2008) starter sin litteraturreview med å si at sammenhengen mellom tilbakemeldinger og læring er komplisert og med få eller ingen enkle konklusjoner. Kluger og De Nisi (1996) finner i sin review at 1/3 av tilbakemeldingene virker *mot* læring. Forskning fra klasserom viser i tillegg at lærernes tilbakemeldinger ofte har lav kvalitet (Gamlem & Smith, 2013), og at tilbakemeldinger som fremmer læring blir gitt sjelden (Hattie & Gan, 2011; Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012). Til tross for resultater som dette blir 'feedback' plassert på Hatties (2008) «ti på topp-liste» når han oppsummerer 800 metastudier knyttet til elevers prestasjoner.

I det følgende har jeg valgt ut fire områder fra tilbakemeldingsforskningen som er særlig relevante for individuell veiledning i norsktimer og undervisningshandlingene lærere bruker i veiledningen: a) 'timing' av tilbakemeldinger, b) tilbakemeldinger knyttet til læringsmål, c) tilbakemeldinger på oppgave eller person, d) spesifikke tilbakemeldinger. Der det er mulig, belyses dette med forskning fra barnetrinnet.

a) 'Timing' av tilbakemeldinger

En lærer kan gi eleven umiddelbare tilbakemeldinger ('immediate feedback') i en læringssituasjon, eller av ulike grunner utsette den ('delayed feedback'). Med umiddelbare tilbakemeldinger menes at elevene får rask tilbakemelding. Hva en «utsatt» eller «forsinket» tilbakemelding betyr, synes noe uklart (Shute, 2008). Det kan være tilbakemelding som gis etter noen minutter, timer eller dager (for eksempel etter en innlevert tekst). Et interessant funn er at studier fra klasserom finner at umiddelbare tilbakemeldinger har størst innflytelse på læring, mens mange studier fra mer «kunstige» testsituasjoner, framhever utsatte tilbakemeldinger (Kulik & Kulik, 1988). Det kan altså se ut som om umiddelbare tilbakemeldinger er å foretrekke i vanlige klasseromssituasjoner (Hattie & Timperley, 2007; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens & Stijnen, 2013), og Shute (2008) viser at særlig svake elever tjener på dette. Et spørsmål som forskningen ikke gir et tilstrekkelig svar på, er om dette også kan være tilfelle for de yngste elevene, siden vi vet at de kan være spontane og umiddelbare i væremåte. Sett fra et elevperspektiv, viser forskning fra ungdomstrinnet at

elever får tilbakemeldinger fra lærerne for sent, derfor ser de ikke på den som nyttig (Bueie, 2016; Gamlem & Smith, 2013).

b) Tilbakemeldinger knyttet til læringsmål

Forskning finner i ulike sammenhenger at å sette mål fremmer motivasjon og læring (Locke & Latham, 1990, 2006). Hattie og Timperley (2007, s. 88-90) opererer med tre sentrale feedbackspørsmål: *Hvor skal jeg* ('feed up')? *Hvordan gjør jeg det* ('feed back')? og *Hva er neste steg* ('feed forward')? De tre spørsmålene er nært knyttet til læringsmål: Læreren må vurdere når, hvordan og på hvilket nivå hun skal gi tilbakemelding og hvilke av de tre spørsmålene tilbakemeldingen (eller «framovermeldingen») skal knyttes til (Hattie & Timperley, 2007). I en skrivestudie fra barnetrinnet viser Schunk og Swartz (1993) at elevene skriver bedre tekster når de får undervisning i en skrivestrategi kombinert med et læringsmål, i stedet for bare undervisning. Schunk og Swartz finner imidlertid, ikke uventet, at effekten av mål ikke er automatisk. Det må stilles visse krav til læringsmålene for at de skal lede til læring: Målene må være meningsfulle for personen det gjelder (Shute, 2008), spesifikke (Locke & Latham, 2006) og passe vanskelige (Hattie & Timperley, 2007; Locke & Latham, 2006). Vanskelighetsgraden på målene er nært knyttet til både motivasjon (Shute, 2008) og følelser (Locke & Latham, 2006). Samtidig sier mange lærere at de synes det er vanskelig å sette gode mål (Hawe, Dixon & Watson, 2008; Parr & Timperley, 2010). Dette kan være en av årsakene til at læreres tilbakemeldinger i liten grad knyttes til læringsmål (Butler, 1987; Gamlem & Munthe, 2014). *Om* eller *når* det er realistisk at en lærer gir læringsmål, er mindre diskutert i tilbakemeldingsforskningen.

c) Tilbakemeldingene på oppgave eller person

Allerede i 1987 skilte Butler mellom tilbakemeldinger knyttet til oppgaver ('task involving' feedback) og tilbakemeldinger knyttet til person ('ego-involving' feedback) (Butler, 1987). Hun fant i sin studie fra barnetrinnet at læreres tilbakemeldinger knyttet til oppgavenivået påvirket elevenes interesse, innsats og faglige resultater positivt, mens tilbakemeldinger på personnivået i større grad var knyttet til vurderende og normative aspekter, for eksempel gjennom ros. De oppgaverrelaterte tilbakemeldingene hadde størst innflytelse på motivasjon og læring (Butler, 1987). Disse funnene bekreftes i senere studier (Kluger & DeNisi, 1996). Hattie og Timperley (2007) opererer tilsvarende med tilbakemeldinger på fire nivåer: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Tilbakemeldinger på det personlige nivået skiller seg fra de tre andre siden det er minst hensiktsmessig for læring (se også Kluger & DeNisi, 1996). Det er spesielt to typer ros som viser seg lite fruktbare: Den

ikke-spesifikke («Kjempebra!») og ros som går på personen, ikke på oppgaven («Så flink du er!») (Hattie & Timperley, 2007). Ikke-spesifikk ros har derfor vært gjenstand for mye forskning (for eksempel Engelsen, Eide & Meling, 2009; Hargreaves, McCallum & Gipps, 2000). Store deler av denne forskningen ender opp med å framheve *bekreftelse* ('confirming'), inkludert spesifikk ros, som den beste undervisningshandlingen med tanke på læring. Klasseromsstudier fra barnetrinnet viser imidlertid at lærere har en tendens til å gi mer tilbakemeldinger på det personlige nivået enn på det oppgaverelaterte (Haug, 2006a; Hertzberg, 2003; Tunstall & Gipps, 1996).

Generelt ser det altså ut til at det fører til bedre læring dersom læreren har fokus på oppgaven, ikke på personen (Black & Wiliam, 1998a). Samtidig har forskning hele veien parallelt funnet at ros kan ha positiv innvirkning på læring (Black & Wiliam, 1998a; Butler, 1987). Wong og Waring (2009) viser i sin studie fra språkklasserom at for eksempel «Kjempebra!» også kan være utgangspunkt for mer utfyllende kommentarer og spesifikke tilbakemeldinger. Voerman og kolleger (2014) hevder at det er for enkelt å si at tilbakemeldinger på det personlige nivået trekker fokuset vekk fra oppgaven. Deres argument er at siden ros kan gi positive følelser, som er viktig for læring, kan ros ha en indirekte virkning på læring. Dette ser ut til å være et syn de deler med mange lærere. Forskningen viser at barnetrinns lærere gir mye ikke-spesifikk ros (Burnett & Mandel, 2010; Engelsen et al., 2009; Haug, 2006a; Hertzberg, 2003). I et skriveforskningsprosjekt med lærere fra 4.-8. trinn finner Peterson og McClay (2010) at disse lærerne mener ros og oppmuntring er nøkler til elevers forbedring i skriving, og at tilbakemeldingene deres gjenspeiler dette. Lærerne legger stor vekt på elevenes selvtillit i skrivingen og ønsker ikke å være for kritiske i tilbakemeldingene. Dette synet ser ut til å være typisk for barnetrinns lærere og er ikke så tydelig på høyere klassetrinn (S. S. Peterson & McClay, 2010). Studien samsvarer også med Hargreaves, McCallum og Gipps (2000) som finner at lærerne (fra 2. og 6. trinn) har en tendens til å gi positive tilbakemeldinger og ros på elevenes faglige arbeider og negative tilbakemeldinger på oppførsel.

d) Spesifikke tilbakemeldinger

Det er relativt stor enighet i forskningen om at tilbakemeldinger bør være spesifikke for å lede til læring (S. S. Peterson & McClay, 2010; Shute, 2008; Thurlings et al., 2013). Hva det spesifikke innebærer, er derimot mer omdiskutert. Forskningen opererer med et skille mellom tilbakemeldinger som peker ut riktig retning for eleven ('directive feedback'), der læreren forteller eleven for eksempel hva som er feil og hva som bør gjøres, og tilbakemeldinger som i større grad oppmuntrer eleven til å tenke selv, der læreren for eksempel stiller spørsmål

(‘facilitative feedback’) (Shute, 2008). Denne dikotomien har mange navn og nyanser og kan knyttes til forholdet mellom at læreren *gir svaret* eller *utfordrer* eleven (se kapittel 2.1.3 og 3.3.1). I tilbakemeldingsforskningen kalles lignende begrepspar blant annet ‘giving answer’ kontra ‘prompting answer’, ‘direct feedback’ kontra ‘indirect feedback’ (Thurlings et al., 2013) eller ‘terminal feedback’ kontra ‘sustaining feedback’ (Chinn, Waggoner, Anderson, Schommer & Wilkinson, 1993) (se artikkel 3).

Forskning viser at tilbakemeldinger i form av en type utfordring kan fremme læring og være mer effektivt enn å gi svaret direkte (Black & Wiliam, 1998a; Cole, 2006). Som en kontrast til dette slår Shute fast i sin reviewartikkel at tilbakemeldinger som påvirker læring positivt «tends to be more directive than facilitative» (Shute, 2008, s. 157). Denne diskusjonen er nært knyttet til læringssyn (se kapittel 3.3.1). Shute går imot og problematiserer det hun kaller ‘conventional wisdom’ om at tilbakemeldinger som utfordrer eleven har større innflytelse på læring enn direkte svar. Hun finner blant annet at for nybegynnere på et område, vil det å få et svar være til mer hjelp enn å bli utfordret. En nøkkel til forståelse, ifølge Shute, kan altså være elevens nivå. De fleste av studiene Shute henviser til, er derimot test-situasjoner eller datamaskin-baserte tilbakemeldinger. Det er dermed noe mer uklart når det gjelder naturlige klasseromssituasjoner, noe Shute ikke uttaler seg om.

Oppsummering av kvalitet på tilbakemeldingene

I dette kapitlet har jeg gjort rede for fire områder av feedbackforskningen som er relevante med hensyn til individuell veiledning. Resultatene viser kort resymert at gode tilbakemeldinger er umiddelbare, knyttet til læringsmål, knyttet til oppgaven og spesifikke. Når vi går dypere inn i enkeltstudier, finner vi derimot ofte at hva som teller som kvalitet på tilbakemeldinger, bør nyanseres. Det stilles mange krav til «riktige» tilbakemeldinger, og lærerne strever – ikke uventet – med å gi dem. Også når vi snakker om kvalitet på tilbakemeldinger, ser det ut til å være fruktbart å fokusere på tilbakemeldingene som del av en samtale og kommunikasjon mellom lærer og elev (Higgins et al., 2001; Sadler, 1989), og ikke som en del av en prosess-produkt-tenkning (Askew & Lodge, 2000) (se også kapittel 3.3.1 og artikkel 1).

Mye av forskningen jeg har vist til i dette kapitlet kan være relevant for flere ulike fag og arbeidsformer. En tilbakemeldingssituasjon som er spesiell for norsktimer på barnetrinnet, særlig i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, er at elevene leser høyt for læreren og får tilbakemeldinger på lesingen sin. Det neste kapitlet tar for seg forskning på dette. Jeg avgrenser her til forskning som selv bruker begrepene tilbakemeldinger/‘feedback’.

2.2.4 Læreres muntlige tilbakemeldinger når elever leser høyt

Forskning på tilbakemeldinger på elevers høytlesing handler hovedsakelig om lærerens korrigerende tilbakemeldinger når elevene leser feil (Cole, 2006). Denne forskningen er av naturlige grunner fra de første årene på barnetrinnet. I disse årene er det vanlig at elevene leser mye høyt for læreren, slik at læreren har oversikt over elevenes lesenivå (Lass, 1984). En del av det å være en ung leser er å lese feil (Chinn et al., 1993). Det viser seg at lærere bruker ulike tilnærminger når elevene leser feil, for eksempel å fortelle eleven riktig ord, overhøre feilen, gi eleven hint, be eleven lese en gang til eller å kommentere feilen (Lass, 1984). Chinn og kolleger (1993) finner at situasjonene når elevene leser feil, ofte er tredelte: eleven leser feil, han reagerer på sin egen feil (for eksempel ved å lese ordet en gang til) og læreren gir en tilbakemelding. (Et av de to siste leddene kan være fraværende.) Det viser seg at i omtrent en fjerdedel av tilfellene, retter eleven på seg selv. Av lærerens tilbakemeldinger var noe mer enn halvparten endelige tilbakemeldinger ('terminal feedback') og noe mindre enn halvparten støttende tilbakemeldinger ('sustaining feedback'). Cole (2006) finner at lærere gir tilbakemeldinger både på mikronivå (bokstaver, lyder og ord) og makronivå (setninger, avsnitt og hele tekster) når elevene leser høyt, og ofte flytter tilbakemeldingene seg fra mikronivået, til makronivået og tilbake igjen. Hos lesere med god flyt skjer de fleste av tilbakemeldingene på makronivået. Lærerne bruker mest støttende tilbakemeldinger ('sustaining feedback'), som Cole bruker synonymt med begrepet stillasbygging.

Lærerne i Lass' (1984) studie gir ofte samme tilbakemelding til ulike elever. Som oftest forteller de hvilket ord som er riktig, uten å problematisere dette ytterligere. Dette funnet står i kontrast til Chinn og kolleger (1993) som undersøker læreres tilbakemeldinger på 2. og 3. trinn når elever leser feil. De framhever at læreres tilbakemeldinger er tilpasset enkelteleven, og at tilbakemeldingene blir gitt i nært samspill med eleven. Dette samsvarer også med Cole (2006) som finner at lærernes tilbakemeldinger gjennomgående er tilpasset elevenes individuelle behov. Cole hevder at funn som dette kan bidra til å forstå hvorfor lærere utgjør en nøkkelvariabel i elevenes læring. Denne diskusjonen er relevant når det gjelder læreres individuelle veiledning under elevenes stillelesing (se artikkel 3).

Store deler av litteraturen om feilretting er kognitivt orientert. Dette kan være årsaken til at det er utfordrende å finne nyere forskning om temaet, siden vi vet at læringssynet knyttet til tilbakemeldinger har vært i endring fra et kognitivt syn til et sosiokulturelt. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3.1.

2.2.5 Forskning på læreres muntlige tilbakemeldinger: oppsummering

For å oppsummere kan vi si at det er sjelden med forskning som kombinerer muntlige tilbakemeldinger, forskning fra barnetrinnet og forskning på lesing og skriving. Forskningen på tilbakemeldinger består av mye generell forskning og mindre fagspesifikk forskning, og deler av forskningen kan framstå som noe normativ. Denne normative tendensen kan framstå som noe paradoksalt siden forskningsresultatene ikke alltid er entydige når vi går bak de store reviewene og metaanalysene. Sammen kan dette føre til spenninger mellom forskning og faktisk klasseromspraksis (Torrance & Pryor, 2001; Volante & Beckett, 2011), og forskerne finner at lærere sjelden gir «riktige» tilbakemeldinger (Hattie & Gan, 2011; Voerman et al., 2012). Det er derfor fortsatt behov for kvalitativ klasseromsforskning som prøver å forstå mer av hva som skjer i klasseromskonteksten. Cole (2006) hevder at noe av det problematiske med forskningen av tilbakemeldinger når elevene leser, er at det ofte har skjedd med trente spesialister, ikke vanlige lærere. Hun gjennomfører derfor et prosjekt med ordinære 1. trinns lærere. Dette er en utfordring som går igjen også i andre deler av tilbakemeldingsforskningen (Bennett, 2011; Dunn & Mulvenon, 2009; Voerman et al., 2014), og som viser at forskning på tilbakemeldinger fra «vanlige» klasserom med «vanlige» lærere fortsatt er mangelvare.

Til tross for de nevnte utfordringene, er mye av forskningen på læreres muntlige tilbakemeldinger relevant og interessant i en studie om læreres individuelle veiledning i norskfaget på barnetrinnet. For analysene av den individuelle veiledningen tar jeg spesielt med meg to undervisningshandlinger videre til det analytiske rammeverket for studien (se kapittel 4.4.2): at læreren *gir læringsmål*, og at hun *bekrefter* (ofte gjennom spesifikk ros).

2.3 Oppsummering av tidligere forskning

Dette kapitlet om tidligere forskning viser at vi har behov for systematisk forskning på lærerens undervisning når hun veileder elevene individuelt i lesing og skriving. For å nærme meg problemstillingen har det vært nødvendig å sammenstille forskning fra to ulike fagfelt: samtaleforskning og tilbakemeldingsforskning. Sammenstillingen identifiserer tre hovedpoenger: i) individuell veiledning er en del av en samtale, ii) individuell veiledning er en del av lærerens undervisning og iii) individuell veiledning bør studeres i en fagspesifikk kontekst i klasserommet.

Det første poenget, at den individuelle veiledningen bør ses på som en del av en samtale, er en selvfølge når den belyses med samtaleforskning, men ikke når den belyses med

tilbakemeldingsforskning. Avstanden mellom de to tradisjonene blir tydelig ved at forskningen på lese- og skrivekonferanser ikke anvender tilbakemeldings-terminologi, til tross for at tilbakemeldinger nødvendigvis må være en del av disse samtaler. Studier av individuell veiledning kunne trolig tjene på en bedre kommunikasjon og integrasjon mellom disse to fagfeltene, og særlig argumenterer jeg for at tilbakemeldingsfeltet kunne «mykes opp» ved å bli sett på som undervisning i en klasseromskontekst, som en del av lærerens didaktiske forståelse, og i lys av samtaleforskning. Dette er tema for artikkel 1 i avhandlingen.

Det andre poenget, at den individuelle veiledningen bør ses på som en del av lærerens undervisning, innebærer at læreren er sentral både som veileder og fagperson. Lærerens undervisning, og de mer konkrete undervisningshandlingene, blir derfor sentrale, og både samtaleforskningen og tilbakemeldingsforskningen beskjeftiger seg med kvaliteten på denne undervisningen. Et eksempel er at begge tradisjonene er opptatt av om læreren bør gi eleven et ferdig svar eller utfordre eleven. Vi vet lite om hvordan lærere bruker tiden under den individuelle veiledningen, om balansen mellom undervisningsrettet, organisatorisk og emosjonell støtte, og om hvilke undervisningshandlingene læreren bruker. Dette er tema for artikkel 2 i avhandlingen.

Det tredje poenget, at den individuelle veiledningen bør studeres i en fagspesifikk kontekst i klasserommet, kan synes innlysende, men er det ikke – sett i lys av den oppsummerte forskningen. Forskningen på lese- og skrivekonferanser finner at lærere er forskjellige i måten de veileder på, og at læreren må ta mange valg, ofte på strak arm. Spesielt interessant er det å se hvordan disse forskjellene gjør seg utslag i en fagspesifikk, i min sammenheng norskfaglig, kontekst og med elever på barnetrinnet. Å øke kunnskapen om dette krever systematiske studier og næranalyser av lærerens arbeid på spesifikke fagfelt og i spesifikke arbeidsmåter. Dette er tema i artikkel 3 i avhandlingen.

Oppsummert kan vi si at både samtaleforskning og tilbakemeldingsforskning er relevant for å finne kjennetegn på lærerens undervisning når hun veileder elevene individuelt i norskfaget. Det er imidlertid fortsatt behov for forskning som særlig tar for seg individuell veiledning som klasseromsundervisning, og gjør nærstudier av lærerens arbeid i en fagspesifikk kontekst, slik jeg gjør i denne avhandlingen.

3 Teoretiske perspektiver på læreres individuelle veiledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de to teoretiske perspektivene avhandlingen bygger på: tysk didaktikkteori og Vygotskij-retningen av sosiokulturell teori. I kapittel 1 definerte jeg individuell veiledning som en del av lærerens undervisning, og som en «samtale i kontekst». For å belyse disse dimensjonene ved individuell veiledning teoretisk, har jeg valgt å kombinere ulike teoretiske perspektiver, og jeg har dermed en eklektisk tilnærming (Tellings, 2001). Sett samlet gir disse perspektivene en forståelsesramme for å analysere og diskutere læreres individuelle veiledning og se denne veiledningen i en didaktisk og sosial kontekst. Jeg vil starte med noen betraktninger rundt eklektisisme for deretter å ta for meg først tysk didaktikkteori, så Vygotskij-retningen av den sosiokulturelle teorien.

3.1 Å kombinere teoretiske perspektiver

Å kombinere flere teorier, å være eklektisk, kan være hensiktsmessig for å belyse komplekse fenomener som klasseromsundervisning, og det kan være en adekvat tilnærming for å håndtere utfordringen om at alle teorier har sine styrker og svakheter (Schwab, 2013). Cobb (2007) bruker begrepet teoretisk 'bricolage' og hevder at ulike teoretiske tilnærminger bør kombineres og gjøres relevante i forskning på undervisning i klasserom. Å kombinere teorier kan ifølge Tellings (2001, s. 11) skje på ulike måter: gjennom 'reduction', 'synthesis', 'horizontal addition' og 'vertical addition'. I min sammenheng er det 'horizontal addition' som er relevant: Teorier blir satt ved siden av hverandre for å belyse et overordnet forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner lærerens undervisning når hun veileder elevene individuelt?* Til sammen kan disse teoriene gi et enda mer komplett bilde av forskningfenomenet man ønsker å analysere (Tellings, 2011). Det er derimot viktig at teoriene som kombineres, har tilstrekkelig felles trekk (Tellings, 2001). En annen hensikt med en eklektisk tilnærming kan være å supplere, og kanskje utfordre, rådende teoretiske perspektiver. I den norske debatten hevder Peder Haug at norsk utdanningsforskning står i fare for å bli «monoteoretisk», siden sosial konstruktivisme har vært den dominerende teorien i nyere forskning (Haugan, 2011). Faren med dette er at forskningen kan bli endimensjonal, noe Haug mener er utilstrekkelig for å kaste lys over det som skjer i klasserom. Haug argumenterer for eklektisisme og å kombinere de mange små teoriene, ikke monopolisering av én teori (Haugan, 2011). Teorier som kombineres, dekker ofte noe ulike områder og aspekter ved et fenomen (Tellings, 2001). I denne avhandlingen bruker jeg didaktisk teori som ramme for en kritisk lesning av tilbakemeldingsforskning i lys av lærerens, elevens og

innholdets rolle (se artikkel 1). Vygotskij-retningen av den sosiokulturelle teorien bruker jeg som tilnærming for analyse av de empiriske dataene, gjennom å se på individuell veiledning som samtaler mellom lærer og elev og som stillasbygging (artikkel 2 og 3). Vygotskij-tradisjonen blir også gitt størst plass i drøftingen som følger.

3.2 Individuell veiledning i lys av didaktikkteori

I avhandlingen ser jeg på individuell veiledning som en del av lærerens undervisning, som en didaktisk handling. Gundem (2008, s. 5) definerer *didaktikk* bredt, som «teori og praksis knyttet til undervisning og læring». Hun argumenterer for en bred definisjon og forklarer: «Den greske roten til didaktikk er 'deik' som betyr å vise vei og avdekke. Didaktikk var derfor kunsten å komme frem til noe som ikke var klart synlig eller lå opp i dagen for å bli oppdaget, observert og anerkjent» (Gundem, 2008, s. 5). Som vi ser, samsvarer dette med formålet for avhandlingen (se kapittel 1.2): Jeg ønsker å avdekke og diskutere lærerens individuelle veiledning, «den usynlige undervisningsmetoden» (Alexander, 2001, s. 407), og gjennom dette være med på å «vise vei» videre for lærere, lærerutdanning og forskning.

Tysk didaktikkteori er grundig beskrevet i artikkel 1, og presentasjonen i dette kapitlet kan ses på som et supplement og en oversikt. I denne teorien er en måte å systematisere opplæring på å skille mellom *læreren*, *elev* og *innholdet* (Künzli, 2000). En hyppig brukt modell for å vise dette er den didaktiske trekanten:

Figur 1: Den didaktiske trekanten (Künzli, 2000)

I denne avhandlingen er læreren studieobjektet, og fokuset er på hva læreren sier og gjør. Hvis vi knytter dette til de tre sentrale spørsmålene i didaktikken, *hva*, *hvorfor* og *hvordan* (Gundem, 2008; Künzli, 2000), fokuserer avhandlingen mest på *hvordan*. For at didaktikken skal bli et nyttig redskap, bør den studeres med utgangspunkt i et innhold (Gundem, 2008; Klette, 2007), og den fagdidaktiske konteksten for denne avhandlingen er norskfaget. I Künzlis framstilling av den didaktiske trekanten legges det også vekt på de ulike sidene i

trekanten: interaksjonsaksen, representasjonsaksen og læringsaksen. Lærerens individuelle veiledning er en del av en samtale mellom lærer og elev, og jeg beveger meg på ulike steder av interaksjonsaksen: I noen deler av avhandlingen er læreren i fokus, i andre deler er samtalen i fokus. I avhandlingen studeres også undervisningshandlingene læreren bruker for å representere et faglig innhold, og jeg beveger meg dermed oppover representasjonsaksen. Møtet mellom elev og innhold, det vil si elevens læring, undersøkes ikke i denne studien, men diskuteres i lys av tidligere forskning der det er relevant. Hopmann (2007) trekker fram tre sentrale aspekter ved tysk didaktikkteori: i) skolen som arena for elevens danning, ii) forholdet mellom innhold og betydning og iii) autonomi. I det følgende vil jeg kort beskrive disse tre aspektene, og til slutt vil jeg relatere dem til læreres individuelle veiledning.

Det første sentrale aspektet i tysk didaktikkteori er *danning*. Danning ('Bildung') har med elevens karakterbygging og identitet å gjøre og handler om at det som gjøres og læres i skolen, skal være et bidrag i elevens utvikling (Klafki, 2001). Danning er mer enn å mestre et innhold eller utvikle en kompetanse (Hopmann, 2007), og lærerens arbeid består i å åpne eleven for den verdenen som ligger utenfor. I denne avhandlingen kan det være hensiktsmessig å bruke dannelsbegrepet i tradisjonell betydning, som danning gjennom et innhold og som forming av eleven som person. Künzli knytter danning til elevens egen aktivitet og deltakelse: «[...] Bildung is a concept beyond mere knowledge and skills, but is a forming of the individual through active participation in the cultural assets and in their productive acquisition» (Künzli, 2000, s. 46). Dette bringer oss over på det andre sentrale aspektet i tysk didaktikkteori som omhandler hvordan eleven fortolker et *innhold*.

Undervisningens innhold kommer til syne blant annet gjennom lærerens undervisning, lærebøker og oppgaver, og elevens omgang med innholdet skjer gjennom ulike arbeidsformer og aktiviteter. Læring skjer i møte mellom eleven og innholdet (Hopmann, 2007). Det tredje og siste aspektet fra didaktikkteorien er synet på både eleven og læreren som *autonome*. Eleven konstruerer mening i møte med et innhold (Hopmann 2007), og denne konstruksjonen av mening i lærings- eller dannelsprosessen er autonom, noe som gjør at læring og resultater er vanskelig å foreskrive. Når det gjelder lærere, treffer de valg i undervisningen på bakgrunn av sin profesjonelle dømmekraft og klasseromskonteksten de står i (Hopmann, 2007).

Dersom elevens danning er hovedmålet for opplæringen, får det konsekvenser for synet på lærerens rolle i klasserommet. Når det gjelder individuell veiledning, gir dannelsaspektet en bakgrunn og forståelse for at undervisning handler om faglig innhold, men også utvikling av den autonome eleven. I utvikling av eleven kan dermed også andre aspekter ved veiledningen

være viktig, for eksempel relasjonen mellom lærer og elev eller det faktum at mange elever trenger hjelp til å tilpasse seg klasseromssituasjonen. Samtidig er didaktikkteoriens fokus på innhold sentralt når jeg skal undersøke hvordan lærere veileder individuelt. Den individuelle veiledningen skjer i en norskfaglig kontekst, noe som påvirker og gir retning for lærerens veiledning. Elevens autonome rolle, og synet på at innholdet fortolkes av eleven, gjør forholdet mellom faginnhold, undervisning og læring komplisert. Dette poenget er sentralt i artikkel 1.

3.3 Individuell veiledning i lys av Vygotskij og sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori har vært svært innflytelsesrik i forskning knyttet til undervisning og læring, og både samtaleforskningen og tilbakemeldingsforskningen har utviklet seg i en sosiokulturell retning (Askew & Lodge, 2000; Cazden, 2001) (se kapittel 3.3.1). Begrepet *sosiokulturell* har fått en bred betydning. Det har blitt et slags samlebegrep for ulike retninger som ser på kommunikasjon, tenkning og læring som prosesser skapt av og i en kultur, der kunnskap og forståelse konstrueres i fellesskap (Mercer & Littleton, 2007). I stedet for å se på læring som et resultat av elevenes individuelle intellektuelle kapasitet, kan læring fortolkes i lys av kvaliteten på samtale i klasserommet (Mercer & Littleton, 2007). Den sosiokulturelle konteksten ligger også som utgangspunkt for individuelle handlinger og individuell læring (Wertsch, 1980). Når det gjelder individuell veiledning, finnes det gode argumenter for at veiledningen har både en sosial og en kognitiv side (Evans, 2013): Lærerens veiledning er en del av en samtale mellom lærer og elev. Samtidig må kunnskapen manifestere seg i eleven selv. Med utgangspunkt i dette forholder jeg meg i størst grad til den delen av sosiokulturell teori som også inkluderer den kognitive dimensjonen i elevenes læring, det vi kan kalle Vygotskij-tradisjonen, og Vygotskij er den sentrale teoretikeren i dette kapitlet.

Jeg bruker begrepet *samtale* gjennom avhandlingen og finner dette betegnende for den «lille praten» som foregår mellom lærer og elev i den individuelle veiledningen. Jeg avgrenser meg mot teoriretninger som omtales som *dialogisme*. Dialogismen har ulike retninger, blant annet en retning inspirert av filosofi (se for eksempel Bachtin, 1998; Rommetveit, 1992) og en retning inspirert av lingvistikk (Linell, 1998, 2009). Bakhtins teori har mange likheter med Vygotskij, og teorien er blitt «oversatt» til en teori for samtaler i klasserom (se for eksempel Dysthe, 1999). Det er også innlysende at samtaler kan studeres som en del av språkvitenskapen, dersom det er språket som har hovedfokus, slik Linell gjør. Til tross for dette, finner jeg Vygotskijs teori mer avklart som *læringsteori*, og at denne teorien har et begrepsapparat tettere knyttet til undervisning og læring enn dialogismen har.

3.3.1 Språk, tenkning og samtale: det sosiale og det kognitive i veiledning

Bak læreres individuelle veiledning ligger et implisitt ønske om at elever skal lære. Forholdet mellom samtalene og hvordan elever lærer er derfor særlig interessant. I Vygotskijs teori er språk og tanke knyttet uløselig sammen ved hjelp av ord (Vygotsky, 1986), og språket er sentralt fordi det gjør det mulig å kommunisere, noe som er fundamentalt for sosiokulturelle forklaringer på læring og utvikling (Mercer & Littleton, 2007). Det nære forholdet mellom språk og tenkning samsvarer med forholdet mellom det Vygotskij kaller det *interpsykologiske* og det *intrap psykologiske* nivået. Disse begrepene reflekterer det sosiale og det individuelle, eller kognitive, i læring og utvikling (Vygotsky, 1978). Interaksjonen mellom eleven og andre på det interpsykologiske nivået er utgangspunktet for prosesser som skjer inni eleven, på det intrapsykologiske nivået (Vygotsky, 1978). Vygotskij hevder at kildene til det individuelt kognitive finnes i det sosiale (Wertsch, 1989). Det er derfor interessant å se på lærernes veiledning i skjæringspunktet mellom interpsykologiske og intrapsykologiske prosesser, selv om mitt analytiske fokus vil være på de interpsykologiske prosessene.

Rogoff (1990) er også en del av Vygotskij-tradisjonen og er interessant i avhandlingen fordi hun kombinerer Vygotskijs teori med veiledningsbegrepet. På samme måte som Vygotskij bruker Rogoff *intersubjektivitet* om den gjensidige forståelsen som oppstår mellom mennesker i kommunikasjon, og hun understreker at forståelse utvikles *mellom* mennesker. Å bygge broer mellom det kjente og det ukjente, som er sentralt i kognitive teorier, forutsetter intersubjektivitet (Rogoff, 1990). Intersubjektivitet mellom mennesker er en prosess som involverer kognitiv, sosial og emosjonell interaksjon, og i Rogoffs forskning er fokuset mer på disse prosessene enn produktene i seg selv. Dette samsvarer med min interesse for veiledningsprosessen snarere enn produktet eller effekten av veiledningen. For å beskrive hva som skjer i denne prosessen, bruker Rogoff begrepet *veiledet deltakelse* ('guided participation'). I dette ligger at både den voksnes veiledning og barnets deltakelse og egenaktivitet er essensielle for barnets kognitive utvikling. Den veilede deltakelsen, for mitt vedkommende den individuelle veiledningen, kombinerer det kognitive og det sosiokulturelle aspektet ved læring (Rogoff, 1990).

Når det gjelder tilbakemeldingsforskning, som er sentral i denne avhandlingen, hevder Evans (2013) at et sosiokulturelt og et kognitivt syn på tilbakemeldinger ikke er gjensidig utelukkende. Tvert imot hevder hun at de to synene bør kunne forsterke hverandre. Synet på hva tilbakemeldinger er og hva som er gode tilbakemeldinger, er nært knyttet til læringssyn (Askew & Lodge, 2000; Hattie & Gan, 2011; Thurlings et al., 2013). En del nyere

tilbakemeldingsforskning forankres i sosiokulturell teori og stillasbygging (se for eksempel Cole, 2006; Shepard, 2005), og Hattie og Gan (2011) knytter denne forskningen til Vygotskijs proksimale sone (se kapittel 3.3.2). Det har imidlertid vært mer vanlig å forankre tilbakemeldinger i enten en prosess-produkt-tilnærming eller en konstruktivistisk tilnærming (Askew & Lodge, 2000; Hattie & Gan, 2011). I en prosess-produkt-tilnærming blir tilbakemeldinger sett på som en «gave» som blir gitt fra en avsender til en mottaker (Askew & Lodge, 2000). Den kognitive dimensjonen er understreket, og læring ses primært på som en individuell aktivitet (Hattie & Gan, 2011). I en konstruktivistisk tilnærming ses tilbakemeldinger på som en toveisprosess der læreren skal bidra til å skape sammenhenger og mening for eleven (Askew & Lodge, 2000; Hattie & Gan, 2011). Den kognitive dimensjonen er understreket, men det sosiale aspektet er også til en viss grad anerkjent.

Til tross for at det finnes gode teoretiske argumenter for å integrere sosiokulturell og kognitiv teori (Cazden, 2001; Cobb, 2007; Evans, 2013; Greeno, 1997; Sfard, 1998), har sosiokulturelle og kognitive tilnærmingmåter, og kognitiv og sosial konstruksjon av kunnskap, i stor grad blitt sett på som motsatte innfallsvinkler til undervisningen. Innen internasjonal klasseromsforskning har dikotomien fått ulike navn, for eksempel ‘informative classroom discourse’ og ‘elicitation’ (Sinclair & Coulthard, 1975) eller ‘direct instruction’ og ‘scaffolding’ (Cazden, 2001). Vi ser det også i begrepspar som ‘teacher centred’ kontra ‘student centred’, ‘transmission’ kontra ‘constructing’, ‘listening’ kontra ‘participating’ (Clarke, 2006a) (se også kapittel 2.1.3 og 2.2.3). I denne avhandlingen forholder jeg meg imidlertid både til samspillet mellom lærer og elev, altså den sosiale dimensjonen, og til at læring er noe som skjer i hver enkelt elev, altså den kognitive dimensjonen.

3.3.2 Sonen for nærmeste utvikling

Læreren og lærerens arbeid er viktig i Vygotskijs teori, og han framhever lærerens støtte for elevers læring og utvikling (Vygotskij, 1999). Forholdet mellom utvikling og undervisning er gjensidig: «The former creates the potentialities; the latter realizes them» (Vygotsky, 1986, s. 175). I denne sammenhengen diskuterer Vygotskij *sonen for nærmeste utvikling*, også kalt *den proksimale sone* (Vygotsky, 1978, s. 84-86). I begrepet ligger at elevers kognitive kapasitet ofte defineres ut fra hva de klarer uten hjelp fra andre, for eksempel i tester og prøver. Denne kunnskapen utgjør *det eksisterende utviklingsnivået* (Vygotsky, 1978). Elever klarer derimot mer med hjelp fra andre enn alene, og det eleven kan klare sammen med andre, utgjør barnets *potensielle utviklingsnivå*. Avstanden mellom barnets eksisterende og potensielle utviklingsnivå er det Vygotskij kaller sonen for nærmeste utvikling.

Et fokus på sonen for nærmeste utvikling og elevens potensielle utviklingsnivå kan gi læreren en mulighet til å se framover, ikke bare bakover, slik vi har sett er sentralt i tilbakemeldingsforskningen (kapittel 2.2.3). På den måten kan læreren orientere seg mot elevens potensiale og det som er i ferd med å modnes. Knyttet til denne avhandlingen er det naturlig å tenke at lærerens veiledning bør være tilpasset elevens nivå og behov, for å komme eleven mest mulig til gode. Dette kan ses i lys av Vygotskijs tanker om elevens nåværende og potensielle utviklingsnivå. I denne sammenhengen er det relevant å framheve at sonen for nærmeste utvikling er individuell. Myhill og Warren (2006) hevder derimot at det er en vanlig feiltolking av Vygotskij å arbeide som om den proksimale sonen er den samme for alle eller mange elever i en gruppe.

3.3.3 Læreren som stillasbygger

Vygotskij (1978) framhever at læreren kan ha ulike framgangsmåter for å vise elever hvordan problemer kan løses: Læreren kan for eksempel gjennomgå en hel demonstrasjon og be barna gjenta, starte på en løsning og be barna fullføre, eller komme med ledende spørsmål. Dette ser vi at kan ha likhetstrekk med ulike undervisningshandlinger jeg tok for meg i kapittel 2. Disse undervisningshandlingene leder oss over på teorien om læreren som stillasbygger. Hos Wood og kolleger (1976) (se kapittel 2.1.3) brukes *stillasbygging* om problemløsning hos enkeltbarn ved hjelp av en mer kompetent annen. Senere har begrepet blitt brukt i mange ulike sammenhenger (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010), blant annet for å beskrive lærere som veileder elevene i prosessen gjennom den nærmeste utviklingssonen (Mercer & Littleton, 2007). Hensikten med stillasbygging er at eleven selv skal overta kunnskapen slik at den integreres på et individuelt plan (Myhill & Warren, 2005). Når barn støttes av et mer erfarent medlem i det sosiale fellesskapet, er det mulig for dem å delta i strategiske prosesser innen problemløsning som de bare delvis forstår. Denne deltakelsen involverer en dialogisk prosess (Wertsch, 1989), altså samtaler. Til tross for at Wood og kolleger ikke henviser til Vygotskij, er det rimelig å knytte deres syn på stillasbygging til Vygotskijs teori. Dette gjelder spesielt synet på at sosial interaksjon fremmer kognitiv utvikling hos et barn som jobber sammen med en mer kompetent annen (Rogoff, 1990).

Stillasbygging som begrep har fått en bred betydning (Van de Pol et al., 2010) og er blant annet utvidet til å gjelde samtaler mellom lærer og elever i klasserommet (Cazden, 2001). Deler av samtaleforskningen og forskning på stillasbygging går derfor noe over i hverandre, og i en del tilfeller er forskningen på stillasbygging uklar i om læreren bygger stillaser på individuelt nivå eller i grupper/hele klasser. Myhill og Warren (2005) presiserer at den

nærmeste utviklingssonen er ulik fra elev til elev, at lærernes stillasbygging derfor må tilpasses enkeltelever. Målet er at eleven skal bli uavhengig av læreren, og læringen må nødvendigvis til syvende og sist være individuell og internalisert (Edwards & Mercer, 2012). Stillasbygging er derfor relevant når vi snakker om læreres individuelle veiledning. Et kritisk punkt når det gjelder læreres stillasbygging, er at stillasene skal være midlertidige (Mercer, 1995; Taylor & Pearson, 2000). I stedet for å bygge disse midlertidige stillasene viser forskning at lærerens hjelp ofte skjer i form av ferdige svar (Mercer, 1995; Myhill & Warren, 2005), noe som samsvarer med forskningen som er oppsummert i kapittel 2.1.3.

Sammenfattende vil jeg si at til tross for at individuelt arbeid er en «ensom» arbeidsform, skjer det et sosialt møte mellom lærer og elev når læreren veileder, og dette møtet skjer i en større sosial kontekst, klasserommet. Sosiokulturell teori gir begreper og tilnærminger for å diskutere dette møtet. Vygotskijs syn på språk og tanke er særlig relevant i et norskklasserom, der både muntlig og skriftlig språk, knyttet til tekst, står sentralt. Vygotskij gir meg en teoretisk bakgrunn for å diskutere individuell veiledning som samtale gjennom avhandlingen, og samtidig bevare synet på at læring til syvende og sist skjer i hver enkelt elev. En måte læreren kan veilede i elevens kunnskapsbygging, er gjennom å bygge stillaser. Denne stillasbyggingen bør nødvendigvis ta utgangspunkt i elevenes behov, som kan defineres med utgangspunkt i elevens nærmeste utviklingssone.

3.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver

De tre første kapitlene i denne avhandlingen kan oppsummeres som følger: Avhandlingen undersøker et didaktisk fenomen, læreres undervisning under elevenes individuelle arbeid, og den ene teoretiske innfallsvinkelen for avhandlingen er didaktisk teori. Den fagdidaktiske rammen undervisningen undersøkes i, er norskfaget, der lærerens individuelle veiledning er en del av den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Elevene utvikler lesing og skriving i en sosial kontekst. Lærerens individuelle veiledning skjer gjennom samtaler med eleven og er en sosialt situert aktivitet. Den andre overordnede teorien avhandlingen bygger på, er derfor Vygotskij-retningen av sosiokulturell teori, der lærerens arbeid ses på som stillasbygging. Innenfor denne helheten konstruerer eleven sin kunnskap. Sammen med relevant tidligere forskning gir dette en bakgrunn for å gå inn i klasserommet og studere lærerens individuelle veiledning på nært hold, og jeg går dermed videre til avhandlingens metodekapittel.

4 Metode

I gjennomgangen av tidligere forskning (kapittel 2) og i artikkel 1 argumenterer jeg for at det er nødvendig med klasseromsforskning for å øke kunnskapen om individuell veiledning.

Klasseromsforskning er «forskning på pedagogisk praksis» (Gudmundsdóttir, 1998, s. 105) og er et bredt begrep som kan inkludere ulike metoder og innfallsvinkler (Klette, 1998).

Denne studien er et klasseromsforskningsprosjekt, og i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for relevante metodiske aspekter ved studien. Avhandlingen inneholder tre artikler, én teoretisk og to empiriske. De metodiske framgangsmåtene og metodologiske diskusjonene i den teoretiske artikkelen (artikkel 1) gjøres rede for i metodedelen av artikkelen. I dette kapitlet vil jeg fokusere på framgangsmåte og analyser for de empiriske artiklene i avhandlingen.

For å finne ut mer om individuell veiledning, kreves det metoder og tekniske løsninger som er designet nettopp for dette (Haug, 2006b; Klette, 2003c). Den største metodologiske utfordringen når vi skal studere samtaler, er at samtalene virker i en temporal kontekst, de er flyktige (Mercer, 2010). Samtaler mellom lærer og én og én elev krever tekniske løsninger som fanger både lærerinnspill og elevinnspill, og samtalene må studeres i klasserommet. Det er derfor naturlig å velge klasseromsobservasjon som metodisk inngang for en avhandling som denne. Jeg har i tillegg valgt videoobservasjon, siden video gir mulighet for å fange samtaler og sosiale aktiviteter i et klasserom (Fischer & Neumann, 2012).

I det følgende vil jeg beskrive utvalg og prosedyrer for datainnhenting, for så å gå nærmere inn på videoforskning som metode. Jeg vil deretter forklare hvordan analysene i avhandlingen er gjort, spesielt om utviklingen og bruk av kodeskjema og om selve kodingsprosessen. Til slutt vil jeg si noe om reliabilitet, validitet og generalisering og etiske hensyn jeg har tatt.

4.1 Utvalg

Designet for denne studien er inspirert av andre, større klasseromsprosjekter (se Clarke, 2006b; Haug, 2006b; Klette, 2003b; Klette, Bergem & Roe, 2015). I disse prosjektene observerer forskerne én uke i hvert klasserom, alternativt 3-4 timer i hvert fag, og de finner dette tilfredsstillende for å få opp hovedmønstrene i klasserommene (Haug, 2006a, 2012a; Klette, 2003a). Jeg valgte derfor å observere seks lærere én uke hver. Som kapittel 2.1.1 viser, er det lite forskning på individuell veiledning fra barnetrinnet, og jeg valgte derfor 3. trinn. Disse elevene er ferdig med den første begynneropplæringen samtidig som de er så små at læreren trolig har en viktig oppgave som veileder knyttet til elevenes lesing og skriving.

4.1.1 Utvalg av skoler og lærere

Utvalget av skoler og lærere ble gjort i en kombinasjon av mine ønsker om variasjon og hvor jeg praktisk fikk tilgang, altså en kombinasjon av et strategisk og pragmatisk utvalg. For å fange en viss variasjon var det hensiktsmessig at observasjonene foregikk på minst to ulike skoler. Til tross for at utvalget er lite, ønsket jeg å ivareta en viss bredde og samtidig ha et utvalg som samsvarer med tidligere forskning fra tilsvarende klassetrinn (Haug, 2012b). Jeg unngikk derfor Oslo som kan representere ytterpunkter, blant annet sosioøkonomisk, og valgte en middels stor by på Østlandet. Jeg kontaktet kommunalsjefen med ønske om å få tilgang til å observere, og han tok med seg forespørselen min til et møte med kommunens rektorer. Etter å ha snakket med lærerne som underviste på 3. trinn, ønsket to (av opprinnelig ti) rektorer meg velkommen til sin skole. De rektorene som sa nei, begrunnet det med at lærerne hadde en stressende hverdag, og at å bli observert en uke ville føles som en ekstra belastning. På den første skolen jeg fikk tilgang til, var det to lærere på 3. trinn, på den andre tre lærere. I løpet av datainnsamlingen viste det seg at disse lærerne organiserte lese- og skriveopplæringen relativt likt: Alle brukte samme læreverk, og alle brukte *veiledet lesing* (beskrevet i artikkel 1). Jeg ønsket å observere en lærer som organiserte undervisningen annerledes, og fikk derfor være med «Julie» som jeg hadde fulgt på pilotprosjektet mitt. Med dette ønsket jeg å få fram litt av variasjonen som finnes i lese- og skriveopplæringen i norske klasserom. «Julie» jobbet rett utenfor byen jeg observerte i, men i en annen kommune. Begge kommunene hadde gjort det litt bedre enn landsgjennomsnittet på de nasjonale prøvene i lesing året i forveien (2,1 poeng på en skala fra 1-3, der landsgjennomsnittet er 2)⁴. Alle lærerne beskrev imidlertid senere stor variasjon i faglig nivå i klassene sine.

De seks lærerne var fra 37-55 år gamle, en mann og fem kvinner. Alle var tilsatt på skoler med gjennomsnittlig elevtall for denne type kommuner, og alle var erfarne lærere. Peter og Julie var utdannet førskolelærere, og Peter var også formelt kvalifisert for å jobbe på barnetrinnet. De andre fire var utdannet allmennlærere. Alle lærerne hadde formell videreutdanning i ulike fag. Anne og Ada hadde norsk som fordypningsfag i lærerutdanningen og/eller som videreutdanning. Tabell 1 sammenfatter trekk ved skolen, klassen og lærerne.

⁴ Resultatene på de nasjonale prøvene fra 2009-2013 er publisert bare på kommunenivå, ikke på skolenivå.

Tabell 1: Oversikt over skoler og lærere

Skole	Antall elever på skolen	Lærer	Alder	Antall elever i klassen	Erfaring (år)	Utdanning
A	340	Anne	47	21	12	Allmennlærer
		Maria	55	21	31	Allmennlærer
		Ada	44	21	21	Allmennlærer
B	275	Peter	44	17	19	Førskolelærer
		Ellen	37	18	13	Allmennlærer
C	470	Julie	38	18	16	Førskolelærer
N=3		N=6				

I løpet av analyseprosessen viste det seg at *stillelesing* var en vanlig form for individuelt arbeid i fire av klasserommene, og dette gjelder trolig for mange norske klasserom. Det finnes derimot lite forskning på hva læreren gjør når elevene leser (se artikkel 3). Jeg bestemte meg derfor for å studere dette, og det er årsaken til at utvalget er på fire lærere i artikkel 3 (Anne, Maria, Ada og Ellen).

4.1.2 Utvalg av timer

Jeg gjorde videoopptak av alle norsktimer der lærerne hadde planlagt individuelt arbeid. Lærerne var fortrolig med hva temaet for studien min var, og de plukket ut timer/økter de mente var relevante for meg. Jeg har derfor ikke observert alle skoletimene en uke, bare de som inkluderte individuelt arbeid. Inni dette lå noen tverrfaglige aktiviteter (for eksempel skriving av faktatekst om løvetann i norsk/naturfag). De fire lærerne som brukte stillelesing som arbeidsform, gjorde det som en start på dagen, uavhengig av hvilket fag som sto på timeplanen. Siden lærerne i intervjuene definerte stillelesing som en del av leseopplæringen, var det naturlig å inkludere denne aktiviteten inn i denne avhandlingen, selv om faget i resten av timen var et annet enn norsk. I timene jeg deltok, filmet jeg hele timen det individuelle arbeidet var en del av. Dette betyr at jeg for eksempel filmet helklassesamtaler før det individuelle arbeidet begynte. På denne måten satt jeg igjen med totalt 32 timer og 10 minutter videoopptak fra norsktimer. Senere ble alt det individuelle arbeidet trukket ut slik at det endelige videomaterialet mitt utgjør 11 timer og 47 minutter videoopptak med individuelt arbeid, se tabell 2 nedenfor. Disse 11 timene og 47 minuttene utgjør datamaterialet for avhandlingen. 2 timer og 32 minutter av dette materialet er stillelesing (se artikkel 3).

Ellen og Julie hadde individuelt arbeid i norsk alle de fem dagene de ble observert, mens de andre lærerne hadde det fire av fem dager. Lærerne ble filmet mens de underviste elever de var kontaktlærere for. Et unntak er Ellen, som jeg også filmet i to økter der hun hadde skriveaktiviteter med parallellklassen. Dette er årsaken til at omfanget av individuelt arbeid er noe større hos Ellen enn de andre lærerne. Tabellene 2 og 3 nedenfor viser både omfanget norsktimer og omfanget individuelt arbeid i norsktimene den observerte uka. Omfanget individuelt arbeid er summert med utgangspunkt i videoopptakene, og er derfor relativt nøyaktig. Omfanget av norsktimer er regnet ut fra timeplanen og tar for eksempel ikke hensyn til eksakt når en time begynte eller sluttet. Derfor er det runde tall på disse timene.

Tabell 2: Oversikt over tid observert pr dag hos hver lærer (t:min)

Lærer		Dag 1	Dag 2	Dag 3	Dag 4	Dag 5	Total
<i>Anne</i>	Norsk	1:00	1:30	1:30	x	1:30	5:30
	Individuelt arbeid	0:27	0:10	0:23	x	0:31	1:31
<i>Maria</i>	Norsk	1:30	0:15	1:30	0:15	1:30	5:00
	Individuelt arbeid	0:06	0:11	0:43	0:12	1:12	2:24
<i>Ada</i>	Norsk	0:15	0:15	0:90	0:90	x	3:30
	Individuelt arbeid	0:12	0:08	1:09	0:13	x	1:42
<i>Peter</i>	Norsk	0:80	0:40	0:45	1:30	x	4:15
	Individuelt arbeid	0:49	0:31	0:15	0:19	x	1:54
<i>Ellen</i>	Norsk	1:30	1:45	0:55	0:45	3:00	7:55
	Individuelt arbeid	0:29	0:27	0:38	0:23	0:25	2:22
<i>Julie</i>	Norsk	1:30	0:45	1:30	1:30	0:45	6:00
	Individuelt arbeid	0:29	0:13	0:27	0:30	0:15	1:54

Dersom tabellen forenkles til sum over hele uka, ser oversikten over observert tid slik ut:

Tabell 3: Oversikt over tid observert totalt hos hver lærer

Lærer	Anne	Maria	Ada	Peter	Ellen	Julie	Sum
Tid brukt på norskundervisning/norsktimer (t:min)	5:30	5:00	3:30	4:15	7:55	6:00	32:10
Tid brukt på individuelt arbeid i norsk (t:min)	1:31	2:24	1:42	1:54	2:22	1:54	11:47

4.2 Datainnsamlingen

4.2.1 Videoopptak

Datainnsamlingen foregikk våren 2012. To videokameraer ble plassert mest mulig diskret i klasserommet. Kameraene som ble brukt, var små og sto på stativ. Læreren hadde på seg en liten mikrofon («mygg») som fanget opp både det hun og eleven sa. Jeg satt bakerst i klasserommet med en bærbar PC som fikk inn lyd og bilde. Lyden ble overført gjennom et headset, og kameraene ble styrt fra PC-en. På denne måten kunne jeg styre det tekniske samtidig som jeg observerte klasseromskonteksten. Siden kameraene var faste, var det ikke nødvendig å stå/gå ved siden av kameraet, noe som kan bidra til å minke observatøreffekten (Erickson, Green, Camilli & Elmore, 2006) (se kapittel 4.3.1). Min rolle kan beskrives som ikke-deltakende observatør (Gall, Gall & Borg, 2007), det vil si at jeg inntok en mest mulig nøytral rolle, der jeg ikke deltok i noen klasseromsaktiviteter.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt at det ene kameraet skulle fungere som et oversiktskamera som filmet hele klassen, og at det andre kameraet skulle følge læreren (beskrevet i IPN-studien, Seidel, Prenzel & Kobarg, 2005). Dette viste seg vanskelig av to grunner: Flere av klasserommene var utformet slik at det var vanskelig å få ett kamera til å dekke hele rommet. Noen rom var vinkelformet, andre var for brede for kameraets vidvinkel. I tre av klasserommene endte jeg derfor opp med å la de to kameraene dekke hver sin side av rommet, slik at de til sammen filmet alle elevene. Begge kameraene hadde muligheter for å zoome. Det viste seg imidlertid at læreren flytter seg relativt raskt rundt i klasserommet, så det var ofte enklere å bruke en fast avstand. Jeg førte opptakslogg over alle timene jeg filmet (se vedlegg 1). Her skrev jeg informasjon som tidspunkter, hvilke fag og aktiviteter jeg var til stede ved, og refleksjoner jeg gjorde meg under observasjonene. Dette kunne for eksempel omhandle klima i klasserommet og relasjonen mellom voksne og barn. I timene med *veiledet lesing* gjorde jeg det annerledes. Da var 4-6 elever sammen med læreren på et grupperom eller på gangen mens resten av elevene var i klasserommet. Jeg vurderte det slik at tilstedeværelsen min, for eksempel på et lite grupperom, kunne påvirke både læreren og elevene i for stor grad. Jeg monterte derfor kameraet der den veiledede lesingen skulle foregå, men selv satt jeg inne i klasserommet og så og hørte det som skjedde gjennom PC/headset. Dette var et forsøk på å minske observatøreffekten (se kapittel 4.3.1).

4.2.2 Samtale og intervju med lærerne

Jeg hadde en samtale med læreren i forkant av observasjonene (se vedlegg 2). Her kartla jeg formell informasjon som lærerens utdanning, erfaring og hvor godt hun kjente elevgruppa.

Jeg spurte også om hva læreren pleide å legge vekt på i individuell veiledning av elevene. Dette kan være interessant fordi klasseromsforskning viser at det kan være forskjell mellom det lærere sier de vektlegger, og det som faktisk skjer i klasserommet (Hagtvet, 2003; Rowan, Camburn & Correnti, 2004). Lærerne ble intervjuet mer systematisk i etterkant av observasjonene (se vedlegg 3). Intervjuene var semistrukturerte (Kvale, 2007) og videostimulerte: Etter at observasjonene var avsluttet, fant jeg videoopptak jeg syntes var interessante. Jeg viste læreren opptakene, og vi diskuterte det som foregikk. Formålet var å komme nærmere hvilke tanker som ligger bak lærerens veiledning, og på denne måten fikk jeg mulighet for å stille spørsmål om veiledningen og konteksten rundt. Én lærer fikk ikke se videoklipp siden det oppsto en situasjon som gjorde at vi måtte ta intervjuet uforberedt.

Intervjuene er imidlertid ikke brukt systematisk som datamateriale i artiklene i avhandlingen. Det viste seg at spørsmålene mine gir noe overfladiske svar om lærerens veiledning. Jeg fikk ikke stilt oppfølgingsspørsmål som i stor nok grad gjorde at læreren måtte reflektere grundig over for eksempel pedagogiske tilnærminger eller egen tidsbruk. Ideelt sett burde intervjuene vært gjort etter at (deler av) materialet var analysert. Da hadde det vært lettere å stille spørsmål som trengte dypere ned i det jeg senere i arbeidet fant å være virkelig interessant i lærernes veiledning. Intervjuene er imidlertid fortsatt viktige for forståelsen min av konteksten læreren står i, om lærerens arbeidssituasjon og for det jeg sier om observatøreffekten (se kapittel 4.3.1). Sagt med hermeneutisk terminologi kan intervjuene ha påvirket forforståelsen for analysen min og gitt meg et bredere innblikk i hva som skjer når lærerne veileder elevene. Et eksempel er at når Peter oppgir at han er mer nervøs den fjerde dagen jeg observerer, vet jeg at det er fordi han ikke liker å synge med mikrofon på (se kapittel 4.3.1).

Av annen kontekstuell informasjon samlet jeg inn oppgavetekster og noterte meg hvilke sider i lærebøkene elevene jobbet på, slik at det var mulig å finne det igjen senere hvis nødvendig. Dette, og mine egne tanker om det jeg observerte, ble notert ned i observasjonsprotokollene. Jeg samlet ikke inn elevarbeider siden det ville gå utenfor rammene for denne avhandlingen, som har lærerens arbeid som sitt fokus, ikke elevenes arbeid eller tekster (se kapittel 1.4).

4.3 Videoobservasjon som metode

De siste tiårene har videoteknologi blitt et nyttig redskap for forskere som ønsker å observere fenomener som er for komplekse til å ta inn med det blotte øye (Janik, Seidel & Najvar, 2009). Klasserommet kan være en slik kompleks kontekst der mye foregår på en gang, blant

annet fordi det foregår mange samtaler, gjerne samtidig (Sahlström, 2008). Dersom man ønsker å gjøre finmaskede analyser av samtaler i kontekst, kan derfor videoobservasjon være en hensiktsmessig metode (Erickson et al., 2006), og videoteknologi kan gi forskeren et «mikroskop» inn i klasserommet (Derry et al., 2010, s. 6). Videofilming er nå en vanlig måte å gjøre klasseromsobservasjoner på og har i stor grad tatt over for feltnotater og lydinnspillinger (Sahlström, 2008).

Bruk av videoopptak har noen innlysende fordeler ved at samtaler kan fanges (Silverman, 2006). På denne måten får forskeren mulighet til å analysere samtaler i klasserommene og sammenligne undervisning hos ulike lærere. Det er også mulighet for å gå tilbake gang på gang for å sjekke reliabiliteten i analysene (Klette, 2009). Å bruke video kan altså styrke både reliabiliteten og validiteten i analysene (se kapittel 4.5.1 og 4.5.2). Det er også noen utfordringer knyttet til bruk av video. Det å få en forsker inn i klasserommet, med en viss mengde teknisk utstyr, kan påvirke læreren og elevene og gi det vi kaller observatøreffekt (se kapittel 4.3.1). Bruken av video er også utfordrende når det gjelder fortolkning av store mengder data (Klette, 2009). Datamaterialet må derfor behandles systematisk, og ofte reduseres, for at analysene skal bli transparente og etterprøvbare (Klette, 2009). En måte å gjøre dette på er å kategorisere og kode datamaterialet. I de neste kapitlene (kapittel 4.3.1 og 4.4) vil jeg gjøre rede for disse to hovedutfordringene knyttet til bruk av video. Jeg vil først ta for meg observatøreffekten, deretter analyseredskaper og analyseprosesser.

4.3.1 Observatøreffekt

Det er naturlig å tenke seg at det å bli observert, og i tillegg filmet, vil påvirke både læreren og elevene. I IPN-studien sa omtrent 50 % av lærerne at de var nervøse, eller litt nervøse, da de ble observert (Seidel, Prenzel, Dalehefte, et al., 2005). I min studie er dette temaet sentralt fordi jeg selv var tilstede i klasserommet, men også siden det tekniske utstyret kan påvirke læreren. Kameraene jeg brukte er små. De sto imidlertid på stativer, og disse tok plass i klasserommet. «Myggene» lærerne brukte er også små, men festes synlig på lærerens klær. I tillegg har læreren en mottaker som festes i bukselinningen. Til sammen utgjør dette utstyr som trolig påvirker læreren. For å sjekke observatøreffekten, lagde jeg et svært enkelt spørreskjema (se tabell 4 og vedlegg 4), inspirert av et tilsvarende skjema fra IPN-studien (Seidel, Prenzel, Dalehefte, et al., 2005). Skjemaet ga meg en pekepinn på om læreren ble preget av min tilstedeværelse, og ikke minst fungerte det som et utgangspunkt for å snakke om dette med lærerne. De krysset av for ett av følgende fire alternativer etter hver arbeidsdag:

Tabell 4: Spørreskjema om observatøreffekt

	Enig (3)	Litt enig (2)	Litt uenig (1)	Uenig (0)	<i>Kommentar</i>
Å ha en observatør og kameraer i klasserommet gjorde meg nervøs i dag					
Jeg var en like god lærer som jeg pleier å være i dag					
Klassen/gruppa var som den pleier å være i dag					
Dette var en typisk dag i klassen/gruppa					

Det første spørsmålet fra dette lille spørreskjemaet (se figur 1) viser at tre av de seks lærerne sier at de er enige, eller litt enige, i at de var nervøse den første dagen jeg var tilstede.

Figur 1: Resultater av spørreskjema om observatøreffekt (spørsmål 1)

Figur 1 viser at det skjer en endring hos disse tre lærerne i løpet av uka, og at observatøreffekten minker med mer tid tilbragt i klasserommet (Blikstad-Balas, 2016; Erickson et al., 2006). Da jeg intervjuet lærerne, diskuterte vi observatøreffekten. Lærerne bekreftet tendensen fra spørreskjemaet, men kom med utdypende forklaringer. Flere av lærerne sa for eksempel at de etter hvert «glemte» at jeg var til stede, men at de «kom på» det igjen når de skulle synge, siden de vegret seg for å synge når de hadde mikrofon på. For eksempel gjelder dette Peter den fjerde dagen jeg observerte, og dette ser vi på grafen hans i figur 1. Når det gjelder de andre spørsmålene i spørreskjemaet (se tabell 4), varierer svarene noe, men ingen av lærerne knytter noen svar til at jeg var tilstede. Et eksempel er at når klassen til Maria ikke var som den pleier to av dagene, har hun skrevet at det var fordi elevene skulle til helsesøster for å få sprøyte den ene dagen, og at det var mye fravær den andre dagen.

Selv om det er læreren som er i fokus i studien min, er jeg klar over at min tilstedeværelse også kunne prege elevene, og dermed lærerens arbeidsdag. Den første dagen i hver klasse

presenterte jeg meg og snakket med elevene om hvorfor jeg var der. Noen hadde spørsmål, men de fleste bare lyttet til det jeg sa. Stort sett var ikke elevene opptatt av at jeg var i klasserommet, og jeg snakket ikke med dem hvis ikke de snakket med meg. Noen kunne komme i et friminutt og stille spørsmål om for eksempel kameraet, men stort sett virket de uberørte. Jeg har derfor ikke grunn til å tro at elevene opptrådte på en måte som gjorde at læreren var annerledes den observerte uka enn andre uker. Dette bekrefter også lærerne i svarene på de to siste spørsmålene i observasjonsskjemaet. Et unntak var Ellen, som sa at klassen hadde vært mer oppspilte enn de pleide den første dagen jeg var der. Det var også hun som oppga av at hun var mest nervøs når jeg var til stede.

Tre av lærerne sier altså at de var helt uberørte av mitt nærvær i klasserommet. Når det gjelder de tre andre lærerne, glemte de ikke at jeg var tilstede, og at de særlig den første dagen var oppmerksomme på dette. Om det var meg som person i klasserommet eller det tekniske utstyret, vet jeg ikke. I løpet av uka virket det derimot som om lærerne ble mer avslappet i mitt nærvær, noe de også uttrykte både gjennom spørreskjemaet og i intervjuene.

4.4 Analyse

4.4.1 Kategorisering og koding av videomateriale

En av utfordringene i videoforskning kan som nevnt være å redusere kompleksiteten og ha en systematisk og transparent tilnærming i analysene av datamaterialet. Informasjonsflommen i videodata er stor, og den som skal analysere må utvikle strategier for å fokusere (Erickson et al., 2006). Det er derfor nødvendig med en reduksjon av dataene (Klette, 2009). En måte å analysere samtaler i klasserom systematisk på er å studere de observerte samtalene i lys av forhåndsdefinerte kategorier i kodeskjemaer (Mercer, 2010). Å kategorisere data gjør det mulig for forskeren å forenkle, og dermed kunne håndtere store mengder data (Kvernbekk, 2013). Systematiske observasjoner ved hjelp av forhåndsdefinerte kategorier var vanlig i tidligere observasjoner i klasserommet (Kleven & Strømnes, 1998) og har nå fått ny aktualitet på grunn av det økte omfanget av videoforskning. Erickson og kolleger (2006) hevder at det å bruke kodeskjemaer knyttet til video fra klasserommet, kan være enda mer presist enn å bruke kodeskjemaer i tradisjonelle etnografiske observasjoner. Ved bruk av video kan forskeren gå tilbake til videomaterialet dersom det er usikkerhet knyttet til kategoriseringen. Fordelen med kodeskjemaer er at store mengder data kan systematiseres relativt raskt (Mercer, 2010), og kodekategorier og kodingsprosedyrer kan være med på å gjøre de analytiske tilnærmingene mer eksplisitte, synlige og etterprøvbare (Klette, 2009). Klette hevder at arbeidet også kan bli mer presist siden forskeren må definere hovedkategorier og begreper, og dette kan bidra til en

felles begrepsforståelse (se også kapittel 4.5.2). Det gjør det også mulig å sammenligne lærere og å gjenta studien (Klette, 2009).

Kodeskjemaer i videoforskning kan til en viss grad utvikles induktivt, der kodene endres underveis for å best mulig tilpasses videomaterialet, eller deduktivt, knyttet til ferdige forhåndsdefinerte kategorier. Faren med de deduktivt utviklede og forhåndsdefinerte kodeskjemaene er at de ikke er tilpasset datamaterialet i stor nok grad (Erickson et al., 2006). En annen begrensning ved å bruke ferdige kodeskjemaer i analyser av samtaler kan være at samtalekode primært etter *formen* de har, siden det er vanskeligere å bestemme *funksjonen* av og meningen i det som blir sagt (Mercer, 2010). Mercer argumenterer derfor for at forskere som ønsker å studere prosessene og hvordan lærere og elever bygger en felles forståelse, bør kombinere kodeskjemaer med nærstudier og utdrag fra samtaler. I denne avhandlingen har jeg valgt å bygge på etablerte koder og ut fra disse laget mitt eget skjema for å studere individuell veiledning. Dette ble gjort i et nært samspill mellom tidligere forskning og datamateriale. Diagrammene med resultatene fra koding etter dette kodeskjemaet kombineres med kvalitative transkripsjoner av samtalekode for å komme nærmere samtalekode og få fram nyanser. Dette skriver jeg mer om i kapittel 4.4.4 etter først å ha beskrevet hvordan kodeskjemaet er utarbeidet.

4.4.2 Kodeskjema for læreres individuelle veiledning i norskfaget på barnetrinnet

Forskere kan altså utvikle egne kategoriseringssystemer, ta et «ut av hylla» (Mercer, 2010) eller kombinere dette. Det er gode argumenter i klasseromsforskningen for at kodeskjemaer i videoforskning skal bygge på eksisterende skjemaer, eventuelt at forskeren kombinerer eksisterende skjemaer med egne behov (Grossman et al., 2010). Klette (2009) understreker verdien av å utvikle felles instrumenter for å undersøke undervisning, og spesielt observasjonsskjemaer som er i stand til å kombinere generell og mer fagspesifikk undervisning. Dette kan være med på å utvikle feltet videre. Utfordringen er å utvikle kodeskjemaer som er pålitelige og robuste på tvers av ulike kontekster (Klette, 2009). I det følgende vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for de fem hovedkategoriene i kodeskjemaet for denne avhandlingen. Forskningen som underkategoriene bygger på, er gjort rede for i kapittel 2 og i artikkel 2⁵.

⁵ I framstillingen markerer jeg skillet mellom hovedkategorier og underkategorier ved å bruke Stor forbokstav på hovedkategoriene og ha underkategoriene i *kursiv*.

Som sagt i kapittel 2.1.1, er Kikan Shido-forskningen (O'Keefe, Hua, et al., 2006; O'Keefe, Xu, et al., 2006) relevant for denne avhandlingen. Denne forskningen bygger på videoopptak og analyse gjennom kodeskjemaer. O'Keefe og kolleger har utarbeidet sentrale kategorier med hensyn til hva læreren gjør når hun går mellom pultene og hjelper og veileder elevene, og de deler Kikan-Shido i fire funksjoner (O'Keefe et al., 2006, s. 76): 'Monitoring student activity', 'Guiding student activity', 'Organisational' og 'Social talk'. Hver funksjon har flere underkategorier (se vedlegg 5). Når jeg allikevel ikke har valgt å adoptere dette skjemaet, er det på grunn av uklare skiller mellom kategoriene. Spesielt er noen av underkategoriene litt for like og overlappende. Et eksempel på dette er underkategorien *questioning student* (under hovedkategorien Monitoring) og underkategorien *guiding through questions* (under hovedkategorien Guiding student activity). Forskjellen mellom disse to kodene er vanskelig å fange. Et annet problematisk aspekt i Kikan-Shidos kodeskjema er *nivåene* på kategoriene. For eksempel er underkategoriene *giving instruction/advise at desk* og *guiding through questioning* på samme nivå (se vedlegg 5). I mitt møte med videomaterialet viste det seg imidlertid at lærerens bruk av spørsmål er en av tilnærmingene hun bruker i undervisningen ved pulten. Kategorien *guiding through questioning* burde derfor vært en underkategori til *giving instruction/advise at desk*. Fra O'Keefe og kolleger tar jeg derimot med meg poenget om at lærerens arbeid mellom pultene ikke bare er faglig undervisning, men også er knyttet til overvåking ('monitoring'), organisering og sosialt arbeid (definert i Kikan-Shido som ikke-faglig snakk) (O'Keefe, Xu, et al., 2006).

CLASS-manualen (Pianta, Karen, Paro & Hamre, 2008) er utviklet for videostudier av helklasseundervisning på tvers av klassetrinn og fag. Denne manualen har tre hovedkategorier og skiller mellom Undervisningsrettet støtte, Emosjonell støtte og Organisatorisk støtte. På mange måter dekker disse kategoriene de fleste av kodene fra Kikan-Shido-forskningen, men skillene mellom kategoriene er klarere. En av fordelene med CLASS-manualen er at aspekter som ikke er en direkte del av lærerens undervisning, legges til andre kategorier enn kategorien Undervisningsrettet støtte. For eksempel kodes lærerens korrigering av elevers atferd som Organisatorisk støtte mens det i Kikan-Shido er en del av Guiding student activity. I tillegg er kvaliteten på lærerens tilbakemeldinger trukket inn som en sentral del av den undervisningsrettede støtten, noe som er relevant i denne avhandlingen. Etter å ha prøvd ut tredelingen mellom Undervisningsrettet, Emosjonell og Organisatorisk støtte på datamaterialet, viste det seg at disse kategoriene var en fruktbar tilnærming for å analysere individuell veiledning. Det var imidlertid fortsatt undervisningshandling og situasjoner som ikke passet inn i CLASS-kategoriene. Noen av disse inkluderes i kategorien Monitoring,

beskrevet av O’Keefe og kolleger (2006) (se også Alexander, 2001 og kapittel 2.1.1). Denne kategorien inkluderer blant annet at læreren hører på elevene leser, noe som var en hyppig aktivitet i klasserommene jeg observerte (se artikkel 3). I tillegg viste det seg tidlig at lærerne ikke drev aktiv veiledning i all tiden hvor elevene jobbet individuelt. Hun kunne for eksempel rydde eller være ute av klasserommet og ikke være i interaksjon med elever. Den siste kategorien heter derfor Ikke direkte interaksjon med elever (Klette et al., 2008).

I tillegg til læreres undervisningshandlinger knyttet til individuell veiledning generelt, skal avhandlingen også beskrive og diskutere mer fagspesifikke aspekter knyttet til lesing og skriving. To kodeskjemaer fra Language arts-forskning på barnetrinnet, PLATO-manualen (Grossman et al., 2010) og CIERA School Change Classroom Observation Scheme (Taylor & Pearson, 2000), viste seg å være særlig relevante i utarbeidelse av *underkategoriene* i denne studien. Denne forskningen er gjort rede for i artikkel 2. Særlig ble CIERA-forskningen interessant fordi den skiller mellom å gi svaret og å utfordre eleven som to ulike undervisningshandlinger, et skille som viser seg sentralt gjennom avhandlingen.

Basert på gjennomgangen av tidligere forskning i kapittel 2 og de ovenstående metodiske refleksjonene, har jeg laget mitt eget kodeskjema (se figur 2). Kodeskjemaet har fem hovedkategorier med underkategorier: Undervisningsrettet støtte (*gir svaret, utfordrer, modellerer, gir læringsmål eller bekrefter*), Emosjonell støtte (*samtale om personlige forhold*), Organisatorisk støtte (*praktisk hjelp, korrigering av atferd eller hjelp med oppgaven*), Overvåking (*observerer arbeidsprosess eller hører på eleven leser*) og Ikke direkte interaksjon med elevene (*rydde i klasserommet, snakke med en annen voksen, være ute av klasserommet eller sitte ved kateteret*). Både hovedkategoriene og underkategoriene er ment å være gjensidig utelukkende. Kodeskjemaet bygger, som vist, på tidligere kodeskjemaer og empirisk forskning på feltet. I tillegg har jeg lagt til noen koder, som for eksempel koden *praktisk hjelp*, som er empiridrevne og tilpasset mitt datamateriale. I kodeskjemaet ble hver kode definert gjennom en iterativ prosess der jeg gikk fram og tilbake mellom teori/kategori og datamateriale for at kodene skulle dekke alle observerte situasjoner. Ved å ikke bruke et allerede etablert kodeskjema mistet jeg muligheten til å bygge fullt og helt videre på tidligere studier. Ved å lage et skjema som bygger på ulik forskning og kategorier, og i tillegg er tilpasset datamaterialet mitt, fikk jeg imidlertid et redskap tilpasset min studie og de aktuelle forskningsspørsmålene:

Figur 2: Analytisk rammeverk for læreres individuelle veiledning i norskfaget på barnetrinnet

HOVED-KATEGORIER	UNDER-KATEGORIER	FORKLARING PÅ KODEN	KILDER
Undervisningsrettet støtte	<i>Gir svaret</i>	Læreren sier riktig svar uten å tilsynelatende kreve refleksjon eller forståelse hos eleven. Dette inkluderer korrigerende/retting av elevens faglige arbeid.	Shute (2008), Taylor m.fl. (2002), Tunstall & Gipps (1996)
	<i>Utfordrer</i>	Læreren motiverer eller utfordrer eleven til å tenke selv, for eksempel ved å stille spørsmål eller ved å be eleven prøve noe en gang til.	Grossman m.fl. (2010), Nystrand m.fl. (1997), Shute (2008), Taylor m.fl. (2002)
	<i>Modellerer</i>	Læreren viser/demonstrerer praktisk <i>hva</i> eleven skal gjøre eller <i>hvordan</i> det skal bli gjort.	Grossman m.fl. (2010), Taylor m.fl. (2002)
	<i>Gir læringsmål</i>	Læreren knytter veiledningen spesifikt til læringsmål eller elevens personlige mål.	Hattie & Timperley (2007), Shute (2008)
	<i>Bekrefter</i>	Læreren forteller eksplisitt hva eleven har gjort riktig, knyttet til fag eller arbeidsprosess. Dette inkluderer spesifikk ros.	Hattie & Timperley (2007), Tunstall & Gipps (1996)
Organisatorisk støtte	<i>Praktisk hjelp</i>	Læreren hjelper eleven med for eksempel å finne den riktige boka/utstyret, spisse blyanter, bruke saks og limstift.	
	<i>Korrigerer, leder eleven i ny retning</i>	Læreren retter eksplisitt på eleven, knyttet til atferd eller arbeidsprosess.	Hattie & Timperley (2007), Tunstall & Gipps (1996)
	<i>Oppgavehåndtering, administrasjon av aktiviteter</i>	Læreren forteller eleven hvilken oppgave/aktivitet de skal gjøre. Administrasjon av arbeidsprosess, orden på utstyr, innlevering av lekser, dele ut bøker/materiell er inkludert i kategorien.	Haug (2006)
Emosjonell støtte	<i>Samtale om personlige forhold</i>	Læreren og eleven snakker om ting som ikke er knyttet til skole eller skolearbeid.	O'Keefe m.fl. (2008)
Overvåking	<i>Observerer arbeidsprosess</i>	Læreren observerer og skaffer oversikt over elevens arbeidsprosess i mer enn 5 sekunder i strekk uten å snakke med eleven.	Alexander (2000), O'Keefe m.fl. (2008)
	<i>Hører på eleven leser</i>	Læreren hører på når eleven leser høyt (fra trykte bøker eller elevtekster).	Haug (2006), O'Keefe et al (2008), Taylor m.fl. (2002)
Ikke direkte interaksjon med elever	<i>Rydder/organiserer klasserommet</i>	Læreren rydder eller organiserer klasserommet, forbereder neste aktivitet (for eksempel skriver på tavla eller starter opp PCer).	Klette/Lie m.fl. (2009)
	<i>Snakker med en annen voksen</i>	Læreren snakker med en annen voksen i klasserommet	
	<i>Er ute av klasserommet</i>	Læreren er ute av klasserommet.	Klette/Lie m.fl. (2009)
	<i>Sitter ved kateteret</i>	Læreren sitter ved kateteret (med eller uten PC).	

(For engelsk versjon av kodeskjemaet, se vedlegg 6).

Dette kodeskjemaet brukes gjennom avhandlingen for å analysere kjennetegn på læreres undervisning når hun veileder elevene individuelt, som er forskningsspørsmålet for avhandlingen. I artikkel 2 kodes hele datamaterialet med utgangspunkt i kodeskjemaet. For å besvare forskningsspørsmålene for artikkel 2 og 3, gjør jeg i tillegg næranalyser av den undervisningsrettede støtten. I artikkel 3, der jeg undersøker lærerens arbeid under elevenes stillelesing, trekker jeg ut all undervisningsrettet støtte og analyserer den med utgangspunkt i fem grunnpilarene i lesing (National Reading Panel, 2000): fonologisk bevissthet, avkoding, flyt, ordforråd og leseforståelse, vist i figur 3.

Figur 3: Analytisk rammeverk for artikkel 3

Den teoretiske bakgrunnen for disse kategoriene er redegjort for i artikkel 3.

4.4.3 Kodeprosessen

Kodingen ble gjort i Videograph (Rimmele, 2002), et dataprogram spesielt utarbeidet for videoopptak i klasserom. Når det gjelder de tre første kategoriene (Undervisningsrettet, Organisatorisk og Emosjonell støtte), kodet jeg den tiden læreren var i interaksjon med elevene. Jeg stoppet kodingen når læreren gikk fra en elev til en annen hvis det varte tre sekunder eller mer. Når det gjelder kategorien som heter Overvåking, ble den brukt når i) læreren gikk rundt og observerte om for eksempel elevene var i gang med en oppgave, men uten å snakke med dem, og ii) når læreren hørte på eleven lese. Denne aktiviteten kodet jeg som Overvåking hvis den varte mer enn fem sekunder (jamfør definisjon av koden, se figur 2). Lærerens aktiviteter ble kodet som Ikke direkte interaksjon med elever idet læreren startet med aktivitetene som er beskrevet som underkategorier her (for eksempel å rydde). I løpet av kodeprosessen justerte jeg beskrivelsene av kodene slik at de endelige definisjonene ble mest mulig presise.

Videomateriale kan kodes på to ulike måter: sekvenskoding eller intervallkoding (Gall et al., 2007). Intervallkoding betyr at materialet kodes i faste intervaller, for eksempel hvert tiende sekund. Aktiviteten som foregår det tiende sekundet blir da kodet. Denne typen koding fungerer ikke optimalt hvis man er interessert i tidsbruk, slik jeg er. For meg er det interessant å finne ut *hvor mye* tid læreren bruker på ulike aktiviteter, ikke bare *at* de forekommer. Jeg valgte derfor å bruke sekvenskoding. Hvis en veiledningssituasjon varer ti sekunder, kodes alle de ti sekundene i et strekk, noe vi kan se på dette skjermbildet fra Videograph:

Ved hjelp av sekvenskoding er det mulig for meg å estimere læreres tidsbruk knyttet til individuell veiledning relativt nøyaktig. En annen fordel med sekvenskoding er at alle lærerens undervisningshandlinger blir registrert, også de som forekommer sjelden eller bare varer noen få sekunder. Etter at materialet var ferdig kodet, regnet Videograph automatisk ut resultatene, og de ble representert gjennom diagrammer. Diagrammer er en av flere måter videodata kan representeres på, og ulike former for representasjon er tema for neste kapittel.

4.4.4 Representasjon av dataene

Et datamateriale snakker ikke for seg selv, de må bli fortolket og representert på en hensiktsmessig måte. Representasjonene skal beskrive for leseren det forskeren har erfart ute i felt, og de kan ta ulike former, for eksempel narrativer, transkripsjoner, grafer, tabeller eller figurer (Eisenhart, 2006). De to vanligste måtene å presentere videodata på er gjennom diagrammer og transkripsjoner (Derry et al., 2010). Derry og kolleger hevder at bruken av

koding som oftest fører til en etterfølgende kvantifisering av videodataene, og i mitt tilfelle gir kvantifiseringen meg en mulighet til å uttale meg om datamaterialet som helhet (Silverman, 2006). Kvantifiseringen gir imidlertid ikke forskeren mulighet til å for eksempel vise hvordan en samtale utvikler seg over tid. Forskeren bør derfor bruke mer enn én representasjonsform, og de fleste bruker transkripsjoner i tillegg til diagrammer (Derry et al., 2010).

I artikkel 2 og 3 har jeg valgt både diagrammer og transkripsjoner av samtaler i videomaterialet for å representere datamaterialet. De to representasjonsformene gjenspeiler også ulike trinn i analysen. Først blir materialet organisert ved hjelp av kodeskjemaet og resultatene vist i diagrammer. For å utdype og fortolke resultatene i diagrammene bruker jeg som et neste trinn utdrag fra samtaler mellom lærer og elev. Diagrammene og utdragene knyttes sammen gjennom fortolkende kommentarer som virker som «lim» mellom dataene og argumentasjonen (Eisenhart, 2006, s. 571). Gjennom utdrag blir forskningsobjektets stemme presentert direkte for leseren, men dette forutsetter også at det er gjort et utvalg og en fortolkning av det han/hun har sagt (Eisenhart, 2006). Fordelen med å bruke utdrag fra et materiale er at hele samtalen er med oss hele veien og ikke forsvinner i kategoriseringsprosessen (Mercer, 2010). Transkriberte utdrag kan være med å *vise* poenger, og forskeren kan velge ut utdrag for å styrke argumentene sine. Gjennom transkripsjonene må ikke leseren bare stole på forskeren, men kan vurdere forskerens resonnementer selv (Mercer, 2010). Det er derimot vanskelig å bruke transkripsjon på store mengder data siden antall sider transkripsjon da blir svært omfattende. Det kan være vanskelig, nærmest umulig, å gjøre generaliseringer med utgangspunkt i store mengder transkripsjoner, hevder Mercer.

Det finnes ulike teknikker og retningslinjer for transkripsjon i ulike forskningstradisjoner (for eksempel lingvistiske analyser og 'conversation analysis' (CA)). Hvilken transkripsjonsform som er mest hensiktsmessig, avhenger av hva transkripsjonene skal brukes til (Kvale, 2007). Uavhengig av transkripsjonsform må forskeren ta valg i oversettelsen fra muntlig til skriftlig språk, to ulike typer språkbruk med forskjellige konvensjoner (Kvale, 2007). I transkripsjonen av utdrag fra videomaterialet bygger jeg på Mercer (1995). Dette innebærer en ikke-teknisk transkripsjon som skal være mest mulig forståelig også for lesere som ikke er inne i felt som lingvistisk analyse eller CA-analyser. Informasjon om pauser, uttale, trykk og andre ikke-verbale aspekter i interaksjonen er derfor inkludert bare når jeg har vurdert det som informativt for sammenhengen (Mercer, 1995). Både diskusjoner om representasjon av datamaterialet og transkripsjoner kan knyttes til forskningens validitet. Forskeren må

framstille funnene sine som troverdige, og leseren må bli overbevist om at forskeren faktisk har vært til stede i klasserommet (Eisenhart, 2006). Det neste kapitlet er viet dette temaet.

4.5 *Forskningens troverdighet*

Kvalitet i forskningen henger nært sammen med forskningens troverdighet. I det følgende diskuterer jeg reliabilitet, validitet og generalisering knyttet til denne avhandlingen.

4.5.1 Reliabilitet

a) Reliabilitet knyttet til koding av datamaterialet

I videoforskning er reliabilitet knyttet til analysene av videomaterialet, i denne sammenhengen spesielt til bruken av et kodeskjema. En utfordring kan være at det alltid vil være et visst rom for skjønn, slik at kodingen kan variere noe fra person til person. Kodingen av videodataene i denne studien ble derfor reliabilitetstestet, og jeg sjekket den intersubjektive enigheten mellom meg og en forskningsassistent for å styrke kvaliteten på analysene (Gall et al., 2007; Klette, 2009; Kvale, 2007). Etter en kort innføring i kodeskjemaet kodet forskningsassistenten 10% av datamaterialet, slik forskningen anbefaler (Fischer & Neumann, 2012). Hun kodet de første 10% av den observerte uka hos hver lærer. Antall minutter som er reliabilitetstestet hos hver lærer er derfor ulikt, siden antall timer videoopptak hos hver lærer varierer (se tabell 2 og 3). Jeg fikk programmert et lite dataprogram som sammenstilte min og forskningsassistentens koding, sekund for sekund (se også Fischer & Neumann, 2012). Programmet regnet ut antall sekunder kodingen vår samsvarte i forhold til antall sekunder i alt. Resultatet er oppgitt i % i tabell 5 nedenfor. I denne sammenstillingen inngår den kodede tiden, men også tiden der jeg hadde stoppet kodingen når læreren gikk fra en elev til en annen. Summen er ikke gjennomsnitt, men tar hensyn til at hver lærer er observert et ulikt antall minutter. Resultatene av reliabilitetstesting er 79 % samsvar for hovedkategoriene og 72 % samsvar for underkategoriene, slik tabell 5 viser:

Tabell 5: Resultater av reliabilitetstesting hos hver lærer (i %): Hovedkategorier og underkategorier

Lærer	Hovedkategori	Underkategori
Anne	74	69
Maria	82	73
Ada	69	66
Peter	73	55
Ellen	85	81
Julie	80	80
Total	79	72

(For utregningen av resultatene, se vedlegg 7.)

Det er interessant å merke seg at reliabiliteten varierer relativt mye fra lærer til lærer. Jeg gikk derfor nærmere inn i min og forskningsassistentens koding for å se hva forklaringen kunne være. Variasjonen ser ut til å være knyttet til aktiviteten som foregår i den utvalgte timen for reliabilitetstesting. Den laveste reliabiliteten finner vi knyttet til kodingen av Peter og Adas timer. Disse timene var løse i strukturen med mye praktisk arbeid, og kodingen avviker spesielt når det gjelder underkategoriene av Organisatorisk støtte. Som en kontrast til dette, finner vi Ellen og Julie, der reliabilitetstesting viser mer enn 80% samsvar for både hovedkategoriene og underkategoriene. Disse timene var mer «boklige» og klare i strukturen, og lærerens arbeid var dermed mer ensartet og lettere å kode.

En annen årsak til ulikheter i kodingen kan være at forskningsassistenten ikke var en tilstrekkelig «skolert» koder, slik flere av de etablerte kodingsmanualene i videoforskning krever. For eksempel krever både PLATO-manualen (Grossman et al., 2010) og CLASS-manualen (Pianta et al., 2008) sertifiserte kodere som har fått grundig opplæring.

Forskningsassistenten i min studie fikk en kort presentasjon av studien og fikk lese gjennom og sette seg inn i kodeskjemaet før hun startet. Noen opplæring utover dette fikk hun ikke. Dette ble gjort med hensikt siden jeg ønsket at kodeskjemaet skal være så selvinstruerende som mulig, med tanke på anvendelse i senere forskning. Det er imidlertid mulig at det kunne vært ytterligere samsvar med mer systematisk opplæring (Fischer & Neumann, 2012).

Sekvenskoding, som er brukt i denne avhandlingen, er også krevende å dobbeltkode fordi koderne må være helt tydelige på når en veiledningssituasjon begynner og slutter. Hvis for eksempel den ene koderen starter med å kode en situasjon to sekunder før den andre, vil disse

to sekundene utgjøre en del av differansen mellom de to koderne. Ved intervallkoding, som for eksempel PLATO og CLASS bruker, tar koderen en avgjørelse basert på en 15 minutters sekvens av timen og unngår på den måten sammenligninger på sekundnivå. Sammenfattende må jeg allikevel si meg fornøyd med et gjennomsnittlig reliabilitetsnivå tilsvarende 79% (hovedkategoriene) og 72% (underkategoriene). Dette er i samsvar med anbefalt reliabilitetsnivå og over hva som forventes ved koding av videodata (Seidel, 2005).

b) Reliabilitet knyttet til utdrag fra datamaterialet

Artikkel 2 og 3 inneholder transkriberte utdrag fra datamaterialet. I artikkel 2 der utdragene er oversatt til engelsk, har jeg brukt en dobbel oversettelse. Det vil si at jeg oversatte utdragene til engelsk. Så oversatte en annen forsker utdragene tilbake til norsk for å sjekke hvordan det korresponderte med de opprinnelige utsagnene. Der det var ulikheter, gjorde jeg endringer i den engelske oversettelsen etter diskusjon med andre fagpersoner.

4.5.2 Validitet

Validitet viser til studiens gyldighet og sannhet i betydningen hvorvidt studien undersøker «det den er ment å undersøke» (Kvale, 2007, s. 166). For denne studien er det særlig interessant å stille seg spørsmålet om uka jeg observerte var en «vanlig» uke. Det er lett å tenke seg at en uke med en forsker og videokameraer i klasserommet, kan være noe annerledes enn en «vanlig» uke. Dette er en av grunnene til at observatøreffekten er drøftet så vidt grundig i kapittel 4.3.1. I kvalitativ forskning tenker man ikke at forskningen skal stemme direkte med den objektive verden, og i stedet arbeides det mot forsvarlige kunnskapsutsagn (Kvale, 2007). Kvale knytter derfor validering til forskerens håndverksmessige dyktighet og sier at valideringsarbeidet bør foregå gjennom hele forskningsprosessen. Validitet er ikke knyttet direkte til dataene, men til slutningene som blir trukket i analysene av datamaterialet (Creswell & Miller, 2000; Kleven, 2008). Det handler derfor om forskerens slutninger virker rimelige og fornuftige sett i forhold til tidligere forskning. Validitet handler dermed også om hvor kritisk forskeren er til sine egne funn (Kvale, 2007). I denne avhandlingen blir funnene diskutert i lys av teori og tidligere forskning både i artiklene og i kapittel 6.

Bruk av videoopptak vil kunne være med på å styrke validiteten siden både forskeren selv og andre forskere kan gå tilbake og etterprøve analysene. Det vil også være mulig for forskeren å diskutere funn med andre ved å felles se på utdrag fra videomaterialet (Creswell & Miller, 2000). Dette kan fungere som en kontrollinstans for om tolkningene er rimelige, og er en del

av det Kvale (2007) kaller validering som sosial kunnskapskonstruksjon: Tolkninger blir overprøvd i en dialog. I denne avhandlingen er forskningsprosessen og -resultatene diskutert i forskningsgrupper og forskeropplæringsnettverk, med veiledere og med andre forskere, og dette kan være en del av det Kvale kaller «validering gjennom forhandlinger i forskningsmiljøet» (Kvale, 2007, s. 172).

Om denne avhandlingen undersøker det det er ment å undersøke, er avhengig av at det er samsvar mellom sentrale begreper i studien og måten de operasjonaliseres på gjennom avhandlingen. Dette handler om begrepsvaliditet (Kleven, 2008). Sentrale begreper i denne avhandlingen er *individuell veiledning* og *tilbakemelding*. Som nevnt i kapittel 1.1, er innholdet i begrepet individuell veiledning heller uklart i tidligere studier. I arbeidet med å operasjonalisere dette begrepet er kategoriseringen gjennom kodeskjemaet sentralt (se kapittel 4.4.2). Disse kategoriene er forankret i tidligere forskning (kapittel 2) og definert i skjemaet. I tillegg er definisjonene justert opp mot datamaterialet gjennom hele prosessen (se kapittel 4.4.3) for å ivareta begrepsvaliditeten. Det at endelig utarbeidelse av kodingskategoriene foregikk i samspill med datamaterialet, kan bidra til å styrke begrepsvaliditeten i avhandlingen. Creswell og Miller (2000) framhever prosesser der forskeren har etablert kategorier i en studie og så undersøker hvordan materialet bekrefter eller avkrefter kategoriene. Dette er viktig valideringsarbeid, sier Creswell og Miller, og de framhever avkreftelsen som like viktig som *bekreftelsen* i denne sammenhengen, jamfør min avkreftelse og omskriving av O'Keefe og kollegers kategorier (se kapittel 4.4.2 og O'Keefe, Xu, et al., 2006). Også tilbakemeldingsbegrepet er utfordrende å operasjonalisere siden det er komplekst, hyppig brukt og kan ha ulik betydning blant annet avhengig av hvilket læringssyn det forankres i. Jeg har bruker derfor plass på å diskutere dette begrepet både i artikkel 1, kapittel 2.2 og 3.3.1.

4.5.3 Generalisering

Denne avhandlingen undersøker seks læreres individuelle veiledning, og jeg har ikke forutsetninger for å si at resultatene kan generaliseres til å gjelde for alle norsklærere på 3. trinn. Generalisering innenfor kvalitativ forskning vil være det som kalles en *analytisk* generalisering (Kvale, 2007). Spørsmålet er om funnene kan brukes i antakelsen av hva som skjer i en annen situasjon, med andre individer og andre kontekster. I denne avhandlingen kan bruken av et kodeskjemaet i videoforskning være med på å gjøre forskningen mer generaliserbar. Det vil være mulig å bruke samme kodeskjema i en lignende studie med andre lærere og sammenligne resultatene med resultatene i denne studien. Gobo (2004) hevder at

generalisering bør bety noe annet i kvalitativ forskning enn i kvantitativ. I den kvalitative forskningen generaliserer ikke forskeren med utgangspunkt i enkeltkasus eller -situasjoner, men prøver å se strukturer og sammenligne med lignende kasus og situasjoner. Gobo argumenterer for at kvalitative forskningsresultater ikke er generaliserbare som beskrivelser for hva som *alltid* forekommer, for eksempel i et klasserom, men for hva som *kan* forekomme. Både i artiklene og i kapittel 6 diskuterer jeg funnene i denne studien opp mot annen forskning for å se forskjeller og likheter mellom denne og andre studier.

4.6 Etiske betraktninger

Dette forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, www.nsd.uib.no, se vedlegg 10) og følger deres retningslinjer for innsamling og lagring av data. Videodataene er lagret på en godkjent og passordbeskyttet server, noe som innebærer at ingen andre enn meg har tilgang til dataene. Konfidensialitet er ekstra relevant knyttet til videodata siden deltakerne i studien er gjenkjennbare på videoopptakene. I avhandlingen er deltakerne anonymisert. Det innebærer at avhandlingen ikke inneholder personlige data som kan avsløre hvem deltakerne i studien er (Kvale, 2007). De seks lærerne er derfor anonymisert med hensyn til navn, kjønn, alder og erfaring. Jeg har forskjøvet informasjonen (koblingsnøkkelen) etter et spesielt system som bare jeg kjenner til. Det er derfor ikke mulig å identifisere noen av deltakerne i denne studien med utgangspunkt i det jeg har skrevet. Denne konfidensialiteten er i samsvar med Personopplysningsloven (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>).

NSD krever informert samtykke fra deltakerne i studien. Det betyr at deltakerne skal informeres om temaet for avhandlingen, og om at de når som helst kan trekke seg fra studien hvis de ønsker det (Kvale, 2007). Før jeg startet datainnsamlingen ble det søkt om fritt og informert samtykke fra lærerne som skulle delta. Det ble også søkt om informert samtykke hos foreldrene om at barna deres kunne bli filmet (se vedlegg 9), slik NSD krever. Alle deltakerne skrev også under på at det innsamlede materialet kunne brukes i forsknings- og undervisningssammenheng (se vedlegg 9). I hver elevgruppe var det noen foreldre som ikke ønsket at barna deres skulle være med på videoopptaket. Dette ble løst ved at jeg stilte inn kameraet slik at eleven ikke kom inn i bildet. Lærerne var behjelpelige med å gi eleven en plass i ytterkanten av klasserommet. Ett foreldrepar godkjente at jeg kunne filme barnet deres, men ikke at videoopptaket kunne brukes i formidling av forskning og i undervisning. De syntes det var greit at jeg som forsker brukte dette materialet, men ønsket ikke at barnet deres kunne gjenkjennes av eventuelle andre som så utdrag fra videoopptakene.

I et klasserom kan det oppstå situasjoner av privat eller sensitiv art. Lærerne i studien ble informert om at de når som helst kunne skru av mikrofonen. Dette skjedde i ett tilfelle i løpet av de seks ukene. Læreren forlot klasserommet mens elevene satt og jobbet, og jeg hørte gjennom headsetet at hun skrudde av mikrofonen. Senere fortalte hun at hun hadde fått en kritisk e-post fra noen foreldre den morgenen, og at hun hadde behov for å samle seg litt og drøfte dette med en annen lærer på skolen. Hun hadde derfor skrudd av mikrofonen.

4.7 Metodiske begrensninger

I dette kapitlet har jeg gjort rede for framgangsmåter og analyseverktøy i studien. Jeg har også berørt noen metodiske begrensninger. Som i mye kvalitativ forskning er utvalget relativt lite. Jeg har observert seks lærere på tre skoler i en tilfeldig uke. Resultatene i studien bygger utelukkende på disse observasjonene. I tillegg gjør valget av kategorisering og koding at informasjon kan ha falt utenfor kategoriene. Dette diskuterer jeg ytterligere i kapittel 6.2. Resultatene i studien har imidlertid verdi i form av en analytisk generalisering. De viser hva som *kan* skje i løpet av noen uker i et klasserom, i en type læreraktivitet som er lite utforsket og som vi trenger kunnskap om. For å bidra til økt kunnskap om dette har det vært nødvendig med nettopp denne type kvalitativ klasseromsforskning og bruk av video.

5 Presentasjon av artiklene i avhandlingen

I dette kapitlet vil jeg gi et kort sammendrag av de tre artiklene i avhandlingen.

5.1 Artikkel 1

Svanes, Ingvill Krogstad & Skagen, Kaare (2016): Connecting feedback, classroom research and Didaktik perspectives. *Journal of Curriculum Studies*. DOI: 10.1080/00220272.2016.1140810

Denne avhandlingen bygger på synet på at individuell veiledning, inkludert læreres tilbakemeldinger, er å betrakte som samtale i kontekst. Forskning på læreres tilbakemeldinger har derimot ikke alltid blitt sett på slik, og i denne artikkelen bringer vi derfor inn didaktikkteori og klasseromsforskning for å diskutere ulike aspekter ved tilbakemeldingsforskningen. Artikkelen kan fungere som et teoretisk springbrett for en undersøkelse og diskusjon av læreres individuelle veiledning i artikkel 2 og 3. Artikkelen er skrevet sammen med Kaare Skagen og er et litteraturstudium av tilbakemeldingsforskning. Denne forskningen sammenstilles med tysk didaktikkteori og klasseromsforskning på *veiledet lesing* for å belyse hvordan de tre tradisjonene kunne tjene på å snakke mer sammen. Forskningsspørsmålet for artikkelen er: *How can the three traditions feedback research, classroom research and Didaktik benefit from each other, and in particular how may Didaktik strengthen the feedback perspective?*

I artikkelen hevder vi at deler av tilbakemeldingsforskningen har en tendens til å beskrive forholdet mellom læreres undervisning og elevens læring noe forenklet. Denne forskningen kan sees på som normativ, med en rekke «krav» til hvordan læreren bør undervise. Disse «kravene» kan imidlertid være vanskelige for en lærer å oppfylle, og vi argumenterer for at tilbakemeldinger må ses på noe bredere, som en del av lærerens undervisning i en klasseromskontekst. I lys av tysk didaktikkteori diskuterer vi derfor hvordan lærerens, elevens og innholdet/fagets rolle er relevant for tilbakemeldingsforskningen. Vi understreker at undervisning og tilbakemeldinger i seg selv ikke mekanisk leder til læring uten elevens bidrag. For å analysere hvilken rolle faglig innhold har i tilbakemeldinger, gir vi et eksempel fra klasseromsforskning på *veiledet lesing* som viser at elevenes resultater er avhengige av kvaliteten på lærerens undervisning og samtalene i klasserommet, men også av mer kontekstuelle faktorer knyttet til læringsmiljøet. Vi konkluderer med at forskning på læreres tilbakemeldinger kan gjøres mer relevant for praksis dersom tilbakemeldinger også ses på som en didaktisk handling i klasserommet.

5.2 Artikkel 2

Svanes, Ingvill Krogstad & Klette, Kirsti: Teachers' Instructional Practices during Pupils' Individual seatwork in Norwegian Language Arts.

(Innsendt til *Education Inquiry*.)

Denne artikkelen inneholder hovedresultatene fra den empiriske undersøkelsen av hva lærere gjør når elevene arbeider individuelt. Artikkelen er skrevet sammen med Kirsti Klette. Vi undersøker hvordan lærere bruker tiden under elevenes individuelle arbeid, og hvilke undervisningshandlinger de bruker. Spesielt ser vi på lærernes undervisningsrettede støtte. Den teoretiske rammen for artikkelen er stillasbyggingsteori og Vygotskijs retning av den sosiokulturelle teorien i tillegg til relevant klasseromsforskning. Forskningsspørsmålene for artikkelen er:

1. *What characterizes each teacher's instructional practices during pupils' seatwork in language arts lessons?*
2. *Which approaches do teachers make use of in their instructional support?*

Artikkelen bygger på videoobservasjoner av seks lærere på 3. trinn som er observert en uke hver. Analysene gjøres med utgangspunkt i et kodeskjema vi utvikler for analyse av læreres individuelle veiledning. Skjemaet skiller mellom fem hovedkategorier i lærerens arbeid: Undervisningsrettet støtte, Organisatorisk støtte, Emosjonell støtte, Overvåking og Ikke direkte interaksjon med elever. Disse fem kategoriene har alle ulike underkategorier. Særlig interessante er underkategoriene av lærernes undervisningsrettede støtte: *gir svaret*, *utfordrer*, *modellerer*, *gir læringsmål*, og *bekrefter*. Disse kategoriene bygger på forskning på læreres undervisning fortrinnsvis i Language arts-klasserom og tilbakemeldingsforskning.

Resultatene i artikkelen viser at lærerne er svært forskjellige i hvilke undervisningshandlinger de bruker i sin individuelle veiledning. Interessant nok er det mest framtrædende fellestrekket mellom disse lærerne at alle seks gir lite emosjonell støtte. Når det gjelder de andre kategoriene, ser vi betydelige forskjeller i lærernes tidsbruk. Når det gjelder lærernes undervisningsrettede støtte, viser det seg at de særlig bruker tiden på kategoriene *gir svaret* og *utfordrer*. Vi finner lite modellering, bekreftelse og veiledning knyttet til læringsmål. Artikkelen undersøker to av lærernes (Anne og Ellen) undervisningsrettede støtte i dybden, og vi viser utdrag av hvordan de bruker utfordring som tilnærming i skriveundervisningen. I utdragene ser vi stor variasjon i *hvordan* lærerne utfordrer.

5.3 Artikkel 3

Svanes, Ingvill Krogstad (2016): Stillelesing i norskfaget – fra pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing? *Acta Didactica Norge*, 10 (3)

Bakgrunnen for denne artikkelen er at det i arbeidet med artikkel 2 viste seg at fire av de seks observerte lærerne i studien brukte *stillelesing* som arbeidsform. Hva læreren gjør når elevene leser stille, er et lite diskutert tema i nordisk leseforskning. Stillelesing som skoleaktivitet er i denne sammenhengen en lesestund der elevene leser stille, samtidig, i en selvvalgt bok. I denne artikkelen gjør jeg en dybdeanalyse av lærernes arbeid under elevenes stillelesing. Som i artikkel 2 er den teoretiske forankringen for artikkelen stillasbyggingsteori og Vygotskijs retning av den sosiokulturelle teorien, kombinert med klasseromsforskning.

Forskningsspørsmålene for artikkelen er:

1. *Hva gjør læreren under stillelesingen?*
2. *På hvilken måte veileder læreren i elevenes læringsprosess?*

Artikkelen bygger på videoobservasjon av fire lærere. Videomaterialet blir først analysert i lys av de fem hovedkategoriene i avhandlingen (også brukt i artikkel 2): Undervisningsrettet støtte, Organisatorisk støtte, Emosjonell støtte, Overvåking og Ikke direkte interaksjon med elever. Den undervisningsrettede støtten (den faglige veiledningen) blir så skilt ut for videre analyser. Som analytiske kategorier for den undervisningsrettede støtten bruker jeg «de fem grunnpilarene» for leseopplæring (National Reading Panel, 2000): *fonologisk bevissthet, avkoding, ordforråd, flyt og leseforståelse*.

Analysene viser at lærerne bruker tiden under elevenes stillelesing svært ulikt. To av lærerne bruker mest tid på aktiviteter knyttet til veiledning av elevenes lesing (Overvåking og Undervisningsrettet støtte.) De to andre lærerne bruker mest tid på Ikke direkte interaksjon med elever, noe som kan tyde på at de ser på stillelesing som en selvdrevet aktivitet der elevene bare har et begrenset behov for lærerens veiledning. Felles for alle lærerne er at de bruker lite tid på emosjonell støtte. Artikkelen viser utdrag fra lærerens undervisningsrettede støtte. Utdragene viser at veiledningen tar utgangspunkt i teksten som blir lest, og lærerne varierer i hvilken av grunnpilarene de veileder på. I tillegg er lærerne ulike i hvilke tilnærminger de foretrekker i veiledningen. “Ellen” skiller seg ut ved å ha stor bredde i veiledningsrepertoaret sitt og bruke mye støttende tilbakemeldinger. Artikkelen viser at det kan være et behov for å bevisstgjøre lærere på at de har en viktig rolle under elevenes stillelesing, og at stillelesing som arbeidsform kan få økt verdi med en veiledende lærer.

6 Diskusjon

Problemstillingen for denne avhandlingen er: *Hva kjennetegner lærerens undervisning når hun veileder elevene individuelt?* I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for avhandlingens empiriske bidrag i lys av problemstillingen. Jeg vil så komme med noen teoretiske og metodiske refleksjoner. Til slutt vil jeg si noe om begrensninger for avhandlingen og implikasjoner for lærerutdanning og videre forskning, før jeg gjør en siste oppsummering.

6.1 Avhandlingens empiriske bidrag

Denne avhandlingen gir kunnskap om en ytterst vanlig situasjon i klasserommet som det er lite forsket på: læreres individuelle veiledning i norskfaget på barnetrinnet. I det følgende vil jeg trekke ut særlig to områder for videre diskusjon: Det første er de store forskjellene mellom lærerne i både tidsbruk og hvilke undervisningshandlinger de benytter. Det andre er kvaliteten på lærernes undervisningsrettede støtte. Disse temaene vil bli diskutert med utgangspunkt i de fem hovedkategoriene jeg utviklet for å analysere læreres individuelle veiledning (se kapittel 4.4.2), og i følgende rekkefølge: Overvåking, Ikke direkte interaksjon med elever, Organisatorisk støtte, Emosjonell støtte og Undervisningsrettet støtte.

6.1.1 Forskjeller i lærernes tidsbruk og veiledningsrepertoar

De seks klasserommene jeg observerte, hadde mange sammenfallende trekk. Elevene var tradisjonelt organisert i klasser der de satt to og to ved siden av hverandre. Norsktimene hadde mange fellestrekk, og fem av de seks lærerne brukte samme læreverk. Lærerne virket på meg som seks «vanlige» norske lærere på «vanlige» norske skoler. Etter å ha gjort systematiske næranalyser av undervisningen deres, viste det seg allikevel at de var forskjellige, og at elevene i de ulike klasserommene fikk ulik individuell veiledning.

Kategoriene Overvåking og Ikke direkte interaksjon med elever skiller seg fra de andre kategoriene ved at læreren ikke er i direkte samtale med elevene, og lærerne var svært forskjellige i hvordan de brukte tid på disse aktivitetene (fra 4 til 50% på Overvåking og fra 2 til 23 % på Ikke direkte interaksjon med elevene). Tidligere forskning har vist at lærere ofte har en mer tilbaketrukket rolle under individuelt arbeid enn i andre arbeidsformer (Hodgson et al., 2012; Olaussen, 2009). Lærerne i undersøkelsen min brukte imidlertid mer tid sammen med elevene enn lærerne i Hodgson og kollegers (2012) undersøkelse. Jeg har derfor ikke grunn til å si at lærerne generelt inntar en spesielt tilbaketrukket rolle. Slike sammenligninger kan videre være problematiske siden «tilbaketrukket» er et relativt begrep. Et eksempel er kategorien jeg har kalt Overvåking, der læreren er mer aktiv enn i Ikke direkte interaksjon

med elever, men er mer tilbaketrukket enn når hun gir Undervisningsrettet støtte eller Organisatorisk støtte. Under «overvåkingen» har læreren fullt fokus på elevene og er raskt på pletten når de trenger hjelp. Hun er derfor en tilstedeværende lærer selv om hun ikke er i direkte samtale med elevene.

Lærernes arbeid under elevenes stillelesing (se artikkel 3) ser derimot ut til å skille seg fra andre norskfaglige arbeidsformer når det gjelder direkte interaksjon med elevene. Her viste det seg at to av lærerne (Maria og Ada) brukte 42% og 38% av tiden på Ikke direkte interaksjon med elever, en betydelig høyere andel enn for norsktimene generelt. Dette kan tyde på at disse to lærerne tolket stillelesing som en arbeidsform der det ikke er nødvendig med en like aktiv lærer som i andre arbeidsformer. Dette gjør at jeg diskuterer begrepet «undervisningstrykk» i artikkel 3, og lærerne viste seg å være ulike i hvor høyt undervisningstrykk de hadde. Jeg har ikke sett begrepet undervisningstrykk bli brukt på denne måten før, men begrepet kan være hensiktsmessig for å diskutere variasjon i lærernes direkte engasjement relatert til elevenes *læringstrykk* (Sjøberg, 2014). Et annet resultat som kan knyttes til undervisningstrykk, er funnet om at de lærerne som var alene voksen i klasserommet, brukte mer tid i interaksjon med elevene enn de lærerne som hadde en annen lærer eller en assistent med seg (se artikkel 2 og 3). Dette funnet samsvarer med Haugs (2006a) funn. Det ser ut til at å være flere voksne i klasserommet kan være lettende for lærernes arbeidssituasjon, men at voksentettheten ikke alltid kommer elevene direkte til gode.

Når det gjelder Organisatorisk støtte, viser resultatene i artikkel 2 at lærerne varierte i hvor mye tid de brukte på dette (fra 12 til 58 %). Dette ser ut til å være knyttet til lærernes klasseledelse og også forutsigbarhet i arbeidsmåter. Dersom læreren ga uklare beskjeder, eller elever var urolige, ble mye av lærernes undervisningshandlinger kodet som Organisatorisk støtte (for eksempel som *korrigerer*, *leder eleven i ny retning*). Det er også interessant at mengden organisatorisk støtte kan knyttes til type læringsaktivitet. Arbeidsformer som inkluderte praktisk arbeid, ga høyere andel organisatoriske undervisningshandlinger, og omvendt: I klasserom med tradisjonelle aktiviteter, som oppgaveløsning, registrerte jeg mindre bruk av organisatorisk støtte. At god klasseledelse er viktig i elevenes læringsprosess, er udiskutabelt i forskningen (Nordenbo et al., 2008; Stronge, Ward & Grant, 2011). Det er likevel ikke så enkelt som å si at mengden organisatorisk støtte alltid bør være så lav som mulig, siden lærere også bør bestrebe variasjon i undervisningen (Haug, 2010). Ulike typer aktiviteter krever ulik veiledning fra læreren. Det er imidlertid viktig at læreren utnytter praktiske aktiviteter eller lekpregede aktiviteter som pedagogisk virkemiddel (Hagtvet, 2003).

Det er for eksempel neppe klipping og liming i seg selv som er det interessante for læringen i en norsktime, men hva eleven kan lære gjennom aktiviteten, altså hva den har som mål (Haug, 2011). Dette krever at læreren har blick for såkalte ‘teachable moments’ (Parr & Timperley, 2010), og er kritisk til hva som er gode oppgaver og aktiviteter.

Det største felles kjennetegnet for de seks lærernes individuelle veiledning er at den inneholdt lite Emosjonell støtte (varierer fra 0 til 4%). Når Granström (2003, s. 236) skiller mellom læreren som enten «hönsamma» eller «handledare» under individuelt arbeid, tok lærerne i min studie en klar «handledare»rolle. Den lille andelen emosjonell støtte kan være overraskende både fordi vi har med småtrinnet å gjøre, og fordi det etter mitt syn stort sett var en hyggelig tone mellom lærer og elever. Internasjonalt finner O’Keefe og kolleger (2006) at mengden ‘social talk’ varierer både fra lærer til lærer og fra land til land i deres undersøkelse. I norsk sammenheng finner Gamlem og Munthe (2013) mye emosjonell støtte i sin studie av læreres tilbakemeldinger på ungdomstrinnet. En mulig forklaring på denne forskjellen i funn kan være metodisk, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.2.

Et spørsmål som er knyttet til emosjonell støtte, er hvilken vekt vi skal legge på ikke-spesifikk ros, noe som i forskningen er framstilt som lite produktivt for læring (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Også lærerne i denne studien brukte mye ikke-spesifikk ros. En veiledningssituasjon kunne begynne med «Kjempebra!» før læreren fortsatte med mer spesifikk veiledning. I artikkel 2 og kapittel 2.2.3 nyanserer jeg kritikken av ikke-spesifikk ros på bakgrunn av forskning som viser at ros er viktig for relasjonen mellom lærer og elev, og for elevenes motivasjon (Burnett & Mandel, 2010; S. S. Peterson & McClay, 2010; Voerman et al., 2014). «Kjempebra!» kan fungere for å sette en stemning før læreren går videre med andre undervisningshandlinger (Wong & Waring, 2009). Problemet er kanskje ikke bruk av ikke-spesifikk ros, men at det ikke alltid følges opp av mer spesifikke tilbakemeldinger.

Innenfor tysk didaktikkteori er læreren som autonomt subjekt sentralt (Hopmann, 2007). Med utgangspunkt i dette er det rimelig at lærere er forskjellige, at de tar sine valg basert på eget profesjonelt skjønn i samspill med eleven og innholdet, og i en klasseromskontekst som vil være ulik fra situasjon til situasjon. Spørsmålet i denne avhandlingen er om forskjellene mellom lærerne handler om autonomi, eller at de besitter ulik bredde i veiledningsrepertoaret – eller en kombinasjon av disse. Dette er et interessant tema for videre forskning.

6.1.2 Lærernes undervisningsrettede støtte i lys av kvalitet

I dette kapitlet vil jeg fokusere på funnene som omhandler lærernes undervisningsrettede støtte. De fem underkategoriene av Undervisningsrettet støtte (*gir svaret, utfordrer, modellerer, gir læringsmål* og *bekrefter*, se kapittel 4.4.2) bygger på forskning på hva som kjennetegner *kvalitet* på tilbakemeldinger, på samtaler i klasserom og i lese- og skriveopplæring. Det er interessant å se nærmere på ulike undervisningshandlinger som lærerne bruker i sin individuelle veiledning, siden bredde og variasjon i veiledningen er sett på som sentralt for hva som er god lese- og skriveopplæring (Maloch, 2002; Rodgers, 2004).

Læreres individuelle veiledning har den fordelen at tilbakemeldingene læreren gir er umiddelbare, noe forskningen finner er produktiv for elevenes læring (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Thurlings et al., 2013) (se kapittel 2.2.3). Slik sett har individuell veiledning en kvalitet i seg selv. Det mest avgjørende for god undervisning er imidlertid knyttet til undervisningshandlingene læreren bruker i sin undervisningsrettede støtte. Resultatene i denne studien viser at *modellerer* og *gir læringsmål* nærmest var fraværende, mens *bekrefter* var noe mer vanlig (se artikkel 2). Det å modellere og gi læringsmål er undervisningshandlinger som forskningen viser samsvarer med høy undervisningskvalitet (se kapittel 2.2.3), men lærerne i denne studien benytter dem altså nesten ikke. Dette samstemmer med annen forskning (Butler, 1987; Gamlem & Munthe, 2014; Parker & Hurry, 2007). Hvorvidt dette skyldes at lærerne ikke behersker disse undervisningshandlingene, eller at de av ulike grunner ikke brukte dem i den uka de ble observert, vet jeg ikke. *Gir svaret* og *utfordrer* var de to undervisningshandlingene lærerne brukte hyppig. I den videre diskusjonen drøfter jeg disse to undervisningshandlingene ytterligere.

De seks lærerne var forskjellige i hvorvidt de ga elevene svaret eller utfordret dem: Maria og Julie ga mer svar enn de utfordret, de andre fire utfordret mest i sin individuelle veiledning (se artikkel 2). I nyere lese- og skriveopplæring er det vanlig å hevde at det å utfordre er mest effektivt for elevenes læring (se for eksempel Cole, 2006; Taylor et al., 2002), og dette er da også undervisningshandlingen de fleste av lærerne benyttet mest, i betydning at de utfordret elevene mer enn de ga dem ferdige svar. Artikkel 3 viser også at lærerne brukte ulike *grader* av utfordring. Det var imidlertid sjelden lærerne gikk virkelig i dybden, noe som samsvarer med tidligere forskning (Hodgson et al., 2012; Tanner, 2014). Hvis vi ser litt mer pragmatisk på lærerens oppgave under individuelt arbeid, ser vi at det viktigste er å gi eleven akkurat så mye hjelp at han klarer å jobbe videre selv (Tanner, 2014), altså en type stillasbygging (Wood et al., 1976) (se kapittel 2.1.3 og 3.3.3). Det viktigste er ikke om læreren utfordrer eller gir

svaret, men at eleven får den hjelpen han trenger for å komme videre og frigjøre seg fra stillaset (Mercer, 1995; Taylor & Pearson, 2000). Med tanke på at læreren har mange elever å hjelpe, kan det være noe urealistisk å forlange at lærerens veiledning skal gå i dybden til enhver tid. I individuelt arbeid synes læreres veiledning heller å fungere som smøring i hjulene for at ikke elevenes arbeidsprosess skal stoppe opp. I artikkel 1 stiller vi spørsmålstegn ved om det er realistisk at en lærer kan innfri alle ulike krav til kvalitet, særlig når det gjelder tilbakemeldinger. Læreren står i en kompleks klasseromskontekst, og det kan være mange grunner til at undervisningen ikke alltid blir «ideell».

Det å gi svaret versus å utfordre knyttes til to ulike læringssyn som ofte blir sett på som motsetninger, et kognitivt og et sosialkonstruktivistisk (se kapittel 2.1.3, 2.2.3 og 3.3.1). I denne avhandlingen ser vi imidlertid at lærerne brukte begge tilnærmingene, ikke enten – eller. Det kan derfor vise seg lite hensiktsmessig å se på dette som en dikotomi, noe som også støttes av nyere forskning på undervisning og læring (Clarke, 2006a; Grossman et al., 2010; Nuthall, 2007). Mercer og Littleton (2007) skriver for eksempel:

Discussions about the teacher's role sometimes oppose two models: the instructor and transmitter of knowledge on the one hand, and on the other hand the facilitator and co-learner. [...] Such simple dichotomies are useful for political rhetoric, but are of little value for understanding what makes education more or less effective. Instead, we need to appreciate the diverse ways that the roles of teachers and learners can be enacted and to understand that they can shift and adapt within the classroom context, from one activity to another is appropriate (Mercer & Littleton, 2007, s. 5).

Dette synspunktet samsvarer også med Vygotskijs retning av den sosiokulturelle teorien, der det kognitive integreres i det sosiale (se kapittel 3.3), slik også Rogoff (1990) understreker. Som Mercer og Littleton er inne på, kan det se ut som om det viktigste er at lærerne har *bredde* i veiledningsrepertoaret, en velutstyrt pedagogisk verktøykasse som kan anvendes i lese- og skriveaktiviteter. For å drive god stillasbygging og gi gode tilbakemeldinger er det viktig å ha ulike undervisningshandlinger under huden slik at de kan brukes i disse korte, og ofte spontane, veiledningssituasjonene. I lys av stillasbyggingsteori er det også et poeng at veiledningen skal være individuell og tilpasset enkelteleven (Edwards & Mercer, 2012; Myhill & Warren, 2005). Om veiledningen er tilpasset elevens faglige nivå, er ikke undersøkt i denne studien. Artikkel 3 viser imidlertid at det ser ut som om lærerne varierte veiledningen

i større grad når tekstene og oppgavene var *ulike*. Kritikken av at læreres individuelle veiledning er for generell (Klette, 2003c), kan derfor knyttes til at elevene ofte arbeider med de samme oppgavene (Haug, 2006a).

6.2 Teoretiske og metodiske refleksjoner

I kapittel 6.1 diskuterte jeg avhandlingens empiriske bidrag. I dette kapitlet vil jeg drøfte dette ytterligere i et teoretisk og metodisk lys. Denne avhandlingen har en deskriptiv karakter. Både i artiklene og denne kappen har jeg imidlertid diskutert lærernes undervisningshandlinger – implisitt og eksplisitt – opp mot forskning som uttaler seg om *kvalitet* i undervisning. Kvalitet i undervisning kan være utfordrende å diskutere blant annet fordi begrepet er uklart, med uklare grenser og ulik bruk (Wittek & Kvernbekk, 2011). Kvalitet er vanskelig å «bevise», og synet på hva kvalitet er, berører temaer som læringssyn og forholdet mellom undervisning og læring. Dette har vi blant annet sett i diskusjonen om hva som er «best»: å utfordre eller å gi svaret (se kapittel 6.1). Det er særlig en *normativ* forståelse av hva som er kvalitet i undervisning, som utgjør et spenningsfelt i avhandlingen (se artikkel 1). Denne forståelsen av kvalitet kan gi anmodninger eller «oppskrifter» for hvordan en kan gå fram for å nå mål og idealer (Haug, 2012b). I artikkel 1 diskuterer vi tilbakemeldingsforskningens «krav» til kvalitet i lys av klasseromsforskning og tysk didaktikkteori. Også samtaleforskningen har sine «krav», blant annet til åpne spørsmål og riktig stillasbygging (se kapittel 2.1.2, 3.3.3, artikkel 2 og 3). Samtidig som vi erkjenner at det er utfordrende å diskutere kvalitet i undervisning, vil det være urimelig å hevde at all undervisning er like god (Haug, 2012b). Jeg har derfor valgt å ha en deskriptiv og analytisk tilnærming til kvalitet (Haug, 2012b).

I denne avhandlingen er det naturlig å knytte en diskusjon om kvalitet til analysekategoriene for læreres individuelle veiledning. Utarbeidelse av kodeskjemaet med kategoriene (se kapittel 4.4.2 og artikkel 2) er avhandlingens viktigste metodiske bidrag. Å bruke dette kodeskjemaet for å analysere datamaterialet systematisk har vært avgjørende for å kunne besvare problemstillingen i avhandlingen. Kodeskjemaet kan bidra til større grad av eksplisitte definisjoner av lærernes undervisningshandlinger i den individuelle veiledningen, og dermed også gi transparens og mulighet for gjenbruk (Grossman et al., 2010; Klette, 2009) i studier av læreres individuelle veiledning.

Å kategorisere et datamateriale vil imidlertid alltid føre til at noe informasjon faller utenfor kategoriene (Erickson et al., 2006; Kvernbekk, 2013). I denne studien blir for eksempel ikke faktorer som læringsmiljø eller elevenes motivasjon systematisk undersøkt, fokuset i

analysene er på det konkret observerbare i lærernes undervisning. Der jeg har relevant kontekstuell informasjon, har jeg trukket den inn i analysene. Et eksempel er i artikkel 2 der en lærer bruker mye tid på å høre elevene i lesing fordi rektor har bestemt at alle elever skal høres i lesing hver dag. Denne type informasjon kan utdype analysene. Den er derimot ikke avgjørende for å besvare forskningsspørsmålene i avhandlingen og derfor ikke systematisk undersøkt. Til tross for at ikke all informasjon inkluderes i en kategorisering, er det like fullt nødvendig at forskeren finner en måte å systematisere og redusere dataene på (Erickson et al., 2006; Klette, 2009). I denne studien gir resultatene av kategoriseringen, tross sine begrensninger, systematisk innsikt i hvilke undervisningshandlinger disse seks lærerne brukte. Dette, kombinert med utdragene fra undervisningen, gjør at vi får et innblikk i hvordan lærerne veileder. På denne måten har kodeskjemaet vært sentralt i arbeidet med å konkretisere og operasjonalisere det heller vage begrepet individuell veiledning (se kapittel 1.1).

Valg av kategorier i kodeskjemaet er naturlig nok avgjørende for resultatene i avhandlingen. Det ser også ut til at enkelte divergerende funn mellom denne og andre studier, kan forklares med utgangspunkt i ulike kategoriseringer. Et eksempel er at i denne studien finner jeg lite emosjonell støtte. Dette resultatet står i kontrast til Gamlem og Munthes (2014) studie av læreres tilbakemeldinger på ungdomstrinnet der de viste at lærerne ga mye emosjonell støtte. Denne forskjellen kan ha med kodingsprosedyrene å gjøre: I min studie kodes alt læreren *sier* med utgangspunkt i kategoriene i kodeskjemaet (sekvenskoding), der kodene er gjensidig utelukkende. Gamlem og Munthe bruker intervallkoding (15-minutters perioder) med utgangspunkt i CLASS-manualen (Pianta et al., 2008), der kodene ikke er gjensidig utelukkende. En av underkodene av Emosjonell støtte i CLASS-manualen er *positivt klima*. En forsker som bruker CLASS-manualen, stopper altså opp etter 15 minutter og vurderer i hvor stor grad hun har observert et positivt klima. Jeg har imidlertid ikke kodet for klima eksplisitt, men for emosjonell støtte, definert som samtale om personlige forhold – altså når læreren på en eller annen måte setter ord på dette. Smil, klapp på skulderen og tilsvarende kroppsspråk fanges altså ikke opp i min koding slik den gjør i CLASS-manualen. Dette viser at manglende samsvar i funn mellom studier kan reflektere metodiske ulikheter snarere enn faktiske ulikheter i lærernes undervisning. Det er derfor viktig at både redskapene, definisjonene og prosessene for analyse er så transparente som mulig, slik at vi kan gå inn og undersøke interessante eller avvikende funn i et metodisk lys.

Et lignende aspekt som heller ikke omfattes av mine kategorier, er den gode, uformelle tonen mellom lærer og elev. Lærerne er i stor grad tilgjengelige for elevene. Elevene tar hyppig

kontakt, og den individuelle veiledningen fungerer som et «lavterskeltilbud» og det Davidson (2007) kaller 'taken-for-granted interaction'. Davidson hevder at elevene har en sterkere stemme i disse én-til-én-samtalene enn i helklassesamtaler, siden elevene selv tar initiativet, noe som i mindre grad er tilfelle i helklassesamtalene, der læreren ofte er en tydelig leder.

En annen diskusjon som tidlig viste seg sentral i utarbeidelsen av kategoriene, omhandler forholdet mellom fagspesifikke (norskfaglige) og generelle (pedagogiske) kategorier. I artikkel 1 argumenterer vi, med utgangspunkt i tysk didaktikkteori, for at forskning på læreres tilbakemeldinger bør knyttes til faglig innhold. Siden individuell veiledning i norskfaget er relativt lite utforsket, ønsket jeg i denne avhandlingen å undersøke læreres veiledning i norsktimer generelt, ikke bare ett faglig område innen lesing eller skriving (se kapittel 1.4). Kategoriene måtte derfor være brede nok til å inkludere alle lærernes undervisningshandlinger under ulike norskfaglige aktiviteter. Dette gjorde det nødvendig å kombinere generelle og fagspesifikke tilnærminger i kodeskjemaet, slik Klette (2009) argumenterer for. I artikkel 3 har jeg valgt én norskfaglig aktivitet, stillelesing, og analyserer lærerens veiledning i lys av de fem grunnpilarene for leseopplæring (National Reading Panel, 2000). I denne artikkelen er både kategorier og analyser mer fagspesifikke enn i artikkel 2. Det kan altså se ut som at jo mer detaljerte analysene er, jo nærmere kommer vi også innholdet i undervisningen. Dette viser også viktigheten av å kombinere systematisk koding av materialet med utdrag av konkrete undervisningssituasjoner og mer detaljerte dybdeanalyser. Kategoriseringen gjør det mulig å få oversikt mens utdragene kan gi oss de spesifikke detaljene, inkludert fagspesifikke detaljer der elevene for eksempel får hjelp til å starte en fortelling eller avkode et vanskelig ord. Det kan følgelig se ut som om *innholdet* som oftest er fagspesifikt selv om lærernes undervisningshandlinger kan være generelle. Dette kan også være et argument for å gjøre detaljerte analyser i samtalestudier (Sahlström, 2012).

6.3 Begrensninger for avhandlingen

Denne studien har noen begrensninger. Sett i lys av hjørnene i den didaktiske trekanten, har jeg hatt et lærerperspektiv. Viktigheten av elevens deltakelse blir diskutert i artikkel 1 og kommer delvis fram i utdragene fra undervisningen (artikkel 3), men utover dette er elevens deltakelse eller læring ikke systematisk undersøkt. Det faglige innholdet i undervisningen blir synlig ved at de observerte timene er norsktimer, og at lærernes veiledning skjer i en norskfaglig kontekst. Som vi har sett, kommer vi nærmere innholdet jo mer detaljerte analysene er. Jeg har derimot ikke gått spesifikt inn i *tekstene* som ligger som utgangspunkt for samtalene mellom læreren og eleven. Med bakgrunn i formålet for studien, å avdekke

«den usynlige undervisningsmetoden», valgte jeg å avgrense meg mot det interessante, men også store, forskningsfeltet som tekststudier representerer.

Studien har også noen metodiske begrensninger (se kapittel 4.7). Utvalget er begrenset, i tillegg er lærerne observert en tilfeldig uke hver. Det er også mulig at det å ha en observatør i klasserommet kan ha påvirket læreren (se kapittel 4.3.1). Resultatene i avhandlingen må tas med disse forbeholdene, og de kan ikke generaliseres utover en analytisk generalisering (se kapittel 4.5.3). Når jeg ser tilbake på metodiske valg i avhandlingen, ser jeg at lærerne med fordel kunne vært intervjuet *etter* at videoopptakene var analysert. Da kunne jeg stilt mer konkrete oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i det jeg fant som interessant, og dette kunne gitt meg en dypere forståelse av lærernes valg av undervisningshandlinger.

Oppfølgingsspørsmålene mine var ikke detaljerte nok siden jeg ikke visste hva de mest interessante resultatene kom til å bli. Intervjuene som er gjort umiddelbart etter videoopptakene framstår derfor som noe overfladiske. Dette er grunnen til at jeg valgte å ikke bruke dem som datamateriale for artiklene, og jeg har heller ikke analysert dem systematisk.

Tross sine begrensninger viser studien noe av variasjonen som rimeligvis kan finnes i læreres individuelle veiledning i norsktimer på barnetrinnet. Resultatene valideres i lys av tidligere forskning, og gjennom diskusjoner av hvordan mine funn samsvarer eller dissonerer med tidligere tilsvarende forskning. Så langt studiens begrensninger, nå over til potensielle implikasjoner for lærerutdanning og videre forskning.

6.4 Implikasjoner for lærerutdanning og videre forskning

I innledningen skrev jeg om motivasjonen for denne avhandlingen, en student fra lærerutdanningen som jeg var praksislærer for. Etter å ha undersøkt hva som kjennetegner lærernes individuelle veiledning nærmere, står det igjen to spørsmål: Hva slags utdanning trenger denne studenten? Og hvordan kan denne studien «vise vei» videre?

Individuell veiledning bør bli et eksplisitt tema i lærerutdanningen. En situasjon man kommer oppi omtrent hver dag som lærer, bør tematiseres i en utdanning. Studenten må innlysende nok ha kunnskap om grunnleggende lese- og skriveopplæring, men hun må også ha kunnskap om ulike undervisningshandlinger læreren kan bruke i samtalene med elevene. Dette kan ses på som det Shulman (1986) kaller pedagogisk innholdskunnskap, siden samtalene skjer i en faglig kontekst knyttet til elevenes lesing og skriving. Kunnskap som kan lede til bevisstgjøring og refleksjon over handlingsrepertoar, kan læres i lærerutdanningen.

«Håndverket» kan læres gjennom praktiske øvelser og utprøving i praksis. Slik sett vil jeg

argumentere for at man i lærerutdanningen gir studentene opplæring i konkrete undervisningshandlinger knyttet til individuell veiledning. I møte med elevene vil studenten oppleve hvordan det hun har lært må tilpasses eleven og situasjonen, og at mange avgjørelser må tas i farten basert på profesjonelt skjønn (Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000).

Dersom vi retter blikket mot videre forskning, vil det være interessant å studere på hvilken bakgrunn lærerne velger undervisningshandlinger i den individuelle veiledningen. Er det bevisste valg basert på autonomi og pedagogisk skjønn, eller handler det om redskapene læreren har tilgjengelig i sin pedagogiske verktøykasse – eller en kombinasjon av disse? Det er behov for forskning som studerer individuell veiledning ut fra elevperspektivet i samtalene: Får eleven veiledning som er tilpasset sine behov i sin nærmeste utviklingssone? Hvordan påvirker veiledningen elevens læring? Fra et norskfaglig perspektiv ville det være interessant å gå inn på veiledning i ulike arbeidsformer. Hva kan være god veiledning når elevene skriver en fortelling, en fagtekst eller løser oppgaver? Et annet interessant tema er hvilken betydning tekster har i lærernes veiledning. Hvilken rolle har elevenes egne tekster, lærebøker, oppgavetekster og selvvalgte bøker i samtalene mellom læreren og eleven?

6.5 Oppsummering

Undervisning er ofte beskrevet som en kunst, og individuell veiledning kan ses på som en kombinasjon av fagkunnskap, ferdigheter og improvisasjon, ikke ulikt egenskaper som gode kunstnere besitter. I avhandlingen har jeg studert observerbare kjennetegn på læreres undervisning når de veileder individuelt. «Den usynlige undervisningsmetoden» er ikke fullt så usynlig lenger, og begrepet individuell veiledning har fått et mer konkret innhold.

Gjennom prosessen med å skrive avhandlingen har det blitt mer og mer tydelig for meg i hvor stor grad læringssyn og teoretisk forankring påvirker forskningen jeg har bygget på. Ofte kan spenninger og sprik i forskningsresultater forklares i lys av læringssyn. Jeg har også fått forsterket et tvetydig syn: Vi må prøve å si noe om kvalitet i undervisning, samtidig som vi er ydmyke overfor både de observerte lærerne og den komplekse hverdagen de står i. I tillegg må vi prøve å si noe om selve undervisningen, selv om vi vet at det er mange kontekstuelle faktorer som påvirker elevens læring (jamfør artikkel 1). Det viktigste for meg har vært å avdekke og forstå mer av en vanlig undervisningsform, individuell veiledning i norsktimer på barnetrinnet, uten å havne i en polarisert – ofte normativ – enten/eller-posisjon, det Clarke kaller «false dichotomies» (Clarke, 2006a, s. 216). Mye av det jeg har skrevet i denne avhandlingen, handler om et både – og, ikke et enten – eller.

Litteratur

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell
- Allington, R. L. & Johnston, P. H. (2002). *Reading to learn: lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: Guilford Press.
- Anderson, C. (2000). *How's it going? A practical guide to conferring with student writers*. Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. I S. Askew (Red.), *Feedback for learning* (s. 1-17). London: Routledge Falmer.
- Auestad, I. (2015). Fellesskap i oppløsning? Differensieringspraksis på 6. trinn. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-17.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstruktur og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bachtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Bergen: Ariadne forlag.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Bayraktar, A. (2013). Nature of interactions during teacher-student writing conferences, revisiting the potential effects of self-efficacy beliefs. *Eurasian Journal of Educational Research*, (50), 63-86.
- Bennett, R. E. (2011). Formative Assessment: A Critical Review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bergem, O. K. (2009). *Individuelle versus kollektive arbeidsformer. En drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen i grunnskolen*. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Bergem, O. K. (2015). "Usually We Are Not Where the Teacher Is". I K. Klette, O. K. Bergem, & A. Roe (Red.), *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS* (s. 47-61). Cham: Springer.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-13.
- Brown, S. (2013). An Analysis of the Discourse and Actions of Reading Conferences with English Learners: A Situated Perspective. *Literacy Research and Instruction*, 52(2), 130-149.
- Bryan, G., Fawson, P. C. & Reutzel, D. R. (2003). Sustained silent reading: Exploring the value of literature discussion with three non-engaged readers. *Literacy Research and Instruction*, 43(1), 47-73.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1).
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1).

- Burnett, P. C. & Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of educational psychology*, 79(4), 474.
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988). *Teaching factual writing: a genre-based approach: the report of the DSP Literacy Project, Metropolitan East Region*. Erskineville, NSW: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Carlgren, I., Klette, K., Myrdal, S., Schnack, K. & Simola, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From Individualised Teaching to the Teaching of Individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301-326.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning* (2. utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Cazden, C. B. & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. I A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Red.), *Handbook of discourse processes* (s. 165-197). Mahwah, N.J Lawrence Erlbaum
- Chinn, C. A., Waggoner, M. A., Anderson, R. C., Schommer, M. & Wilkinson, I. A. (1993). Situated actions during reading lessons: A microanalysis of oral reading error episodes. *American Educational Research Journal*, 30(2), 361-392.
- Clark, K. F. & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570-580.
- Clarke, D. (2006a). Deconstructing dichotomies: Arguing for a More Inclusive Approach. I D. Clarke, J. Emanuelsson, E. Jablonka, & A. C. Mok (Red.), *Making connections: Comparing mathematics classrooms around the world* (s. 215-236). Rotterdam: Sense.
- Clarke, D. (2006b). The LPS Research Design. I D. Clarke, J. Emanuelsson, E. Jablonka, & A. C. Mok (Red.), *Making Connections: Comparing mathematics Classrooms Around the world* (s. 237-252). Rotterdam: Sense.
- Clarke, D., Emanuelsson, J., Jablonka, E. & Mok, A. C. (Red.). (2006). *Making Connections: Comparing mathematics Classrooms Around the world*. Rotterdam: Sense.
- Clarke, D., Keitel, C. & Shimizu, Y. (Red.). (2006). *Mathematics classrooms in twelve countries: the insider's perspective* (Vol. 1). Rotterdam: Sense
- Cobb, P. (2007). Putting philosophy to work. I F. K. J. Lester (Red.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: a project of the National Council of Teachers of Mathematics*. Charlotte, N.C Information Age Publishing.
- Cole, A. D. (2006). Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher*, 59(5), 450-459.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dalland, C. (2014). *Elevaktive arbeidsformer: Hvordan påvirker arbeidsplaner og muntlige framføringer elevers strategier i klasserommet?* Oslo: Universitet i Oslo.
- Danielsen, I., Skaalvik, E., Garmannslund, P. & Viblemo, T. (2009). *Elevene svarer. Analyse av elevundersøkelsen 2009*: Oslo: Utdanningsdirektoratet og Oxford Research.
- Davidson, C. (2007). Routine Encounters During Independent Writing: Explicating Taken-for-granted Interaction. *Language and Education*, 21(6), 473-486.

- Davidson, C. (2008). Talk about Text during Independent Writing: What Teacher-Student Interaction Suggests for How We Understand Students' Competence. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 27-35.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., . . . Sherin, M. G. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7).
- Dysthe, O. (1999). Dialogue theory as a tool for understanding interactive learning processes. *Literacy and Numeracy Studies*, 9(1), 39.
- Edwards, D. & Mercer, N. (2012). *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Eikrem, B. O., Grimstad, B. F., Opsvik, F., Skorpen, L. B. & Toppol, A. K. (2012). Åleine eller saman? Ein studie av arbeidsmåtar i norsk, matematikk og engelsk. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 77-100). Oslo: Samlaget.
- Eisenhart, M. (2006). Representing qualitative data. I J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 567-581). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Engelsen, K. S., Eide, T. & Meling, B. (2009). Er "kjempebra" godt nok? *Spesialpedagogikk*, (3), 4-11.
- Erickson, F., Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. I J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 177-192). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Fischer, H. E. & Neumann, K. (2012). Video Analysis as a tool for Understanding Science Instruction. I D. Jorde, & J. Dillon (Red.), *Science Education Research and Practice in Europe. Retrospective and Prospective* (s. 115-139). Rotterdam: Sense.
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19-28.
- Frugé-Rodriguez, J. M. (2010). *The nature and influences of reading conferences in a primary classroom*. Texas: The University of Texas at Austin.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8. utg.). Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Gamlem, S. M. & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75-92.
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Gill, S. R. (2000). Reading with Amy: Teaching and learning through reading conferences. *The Reading Teacher*, 53(6), 500-509.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Gobo, G. (2004). Sampling, Representativeness and Generalizability IC. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Red.), *Qualitative research practice* (s. 405-426). Sage: London.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 223-243). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational researcher*, 26(1), 5-17.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D. & Lankford, H. (2010). Measure for Measure: The Relationship between Measures of Instructional Practice in Middle School English Language Arts and Teachers' Value-Added Scores. NBER Working Paper No. 16015. *National Bureau of Economic Research*.
- Gudmundsdóttir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk" – Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1).
- Hagtvet, B. E. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 173-219). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hagtvet, B. E. (2014). Skrivningens betydning i den tidlige lese- og skriveutviklingen. I R. Hvistendahl, & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frødis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus.
- Hargreaves, E., McCallum, B. & Gipps, C. (2000). Teacher feedback strategies in primary classrooms: new evidence. I S. Askew (Red.), *Feedback for learning* (s. 21-31). London: Routledge Falmer.
- Harris, M. (1986). *Teaching One-to-One: The Writing Conference*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. *Handbook of research on learning and instruction*, 249-271.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Haug, P. (2006a). Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* (s. 19-53). Bergen: Caspar forlag.
- Haug, P. (2006b). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Haug, P. (2010). Gode arbeidsmåtar. *Bedre skole*, 1, 8-13.
- Haug, P. (2011). Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning. Høgskolen i Volda: Møreforskning.
- Haug, P. (2012a). Aktivitetene i klasseromma *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 58-76). Oslo: Det norske samlaget.
- Haug, P. (2012b). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 9-32). Oslo: Det norske samlaget.

- Haugan, S. (2011). Multifaceted or one-dimensional? *The Role of Theory in Educational Research. Report from the March Seminar 2011*. Oslo: The Research Council of Norway, Utdanning 2020.
- Havnes, A. & McDowell, L. (2008). Introduction: Assessment dilemmas in contemporary learning cultures. I A. Havnes, & L. McDowell (Red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (s. 3-14). New York: Routledge.
- Hawe, E., Dixon, H. & Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(1), 43.
- Hawkins, L. (2015). *Purposeful talk: Conceptualizing narrative writing conference genres and how they shape teacher-student interactions in primarygrade classrooms*. Michigan: Michigan State University.
- Helgevold, N. (2011). *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet: en kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137-172). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving – hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese-og skrivepraksiser* (s. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiebert, E. H., Wilson, K. M. & Trainin, G. (2010). Are students really reading in independent reading contexts? An examination of comprehension-based silent reading rate. I E. H. Hiebert (Red.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (s. 151-167). Newark: DE International Reading Association.
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in higher education*, 6(2), 269-274.
- Hiles, J. (2005). A year of reading conferences in a primary classroom. *Illinois Reading Council Journal*, 33(1), 3-10.
- Hino, K. (2006). The role of seatwork in three Japanese classrooms *Mathematics classrooms in twelve countries: The insider's perspective* (s. 59-74). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hogan, K. & Pressley, M. (1997). *Scaffolding student learning: instructional approaches and issues*. Cambridge, Mass: Brookline Books.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet : ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Oslo: Unipub.
- Janik, T., Seidel, T. & Najvar, P. (2009). Introduction: On the Power of Video Studies in Investigation Teaching and Learning. I T. Janik, & T. Seidel (Red.), *The Power of Video Studies in Investigation Teaching and Learning in the Classroom* (s. 7-22). Münster: Waxmann

- Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2012). Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. Research Paper. MET Project. *Bill & Melinda Gates Foundation*.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-204). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klette, K. (1998). Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 13-35). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Klette, K. (2003a). Forskningstilnærming og datainnhentingsstrategier. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (s. 21-38). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2003b). Klasserommets praksisformer etter reform 97. *Literacy Research and Instruction*.
- Klette, K. (2003c). 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). Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: Didactics Meets Classroom Studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147-160.
- Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway. I T. Seidel, & T. Janik (Red.), *The Power of Video Studies in Investigation Teaching and Learning in the Classroom* (s. 61-82). Münster: Waxmann.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klette, K., Bergem, O. K. & Roe, A. (2015). *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS*. Cham: Springer.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K. & Roe, A. (2008). *Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Oslo: Forskningsrådet.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogik*, 28(3), 219-233.
- Kleven, T. A. & Strømnes, Å. L. (1998). Systematisk observasjon som tilnærming til klasseromsforskning IK. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 36-56). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254.
- Koole, T. (2012). Teacher evaluations. Assessing 'knowing', 'understanding', and 'doing'. I G. Rasmussen, C. E. Brouwer, & D. SDay (Red.), *Evaluating cognitive competences in interaction* (s. 43-66). Amsterdam: John Benjamin.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58(1), 79-97.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2013). Philosophy of science : a brief introduction to selected topics: Categorization, justification, and the relation between observation and theory. I B. H. Johnsen (Red.), *Research Project Preparation within Education and Special Needs Education* (s. 60-72). Oslo: Cappelen Damm.

- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik Tradition* (s. 41-54). Mahwah, N.J L. Erlbaum Associates
- Lass, B. (1984). Do teachers individualize their responses to reading miscues? A study of feedback during oral reading. *Literacy Research and Instruction*, 23(3), 242-254.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, N.J Ablex.
- Limstrand, K. (2010). *Hva er en elevsamtale?* Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser: Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 73.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C: Information Age Publ.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265-268.
- Lorenzen, R. T. (2009). Den tidlige skriveutviklinga. I J. Smith (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 94-112.
- Matre, S. (2006). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- McKeaney, E. C. (2009). *Teacher-student writing conferencing in an era of measurement-driven reform: Are we developing a generation of voiceless authors?* University of Pennsylvania: ProQuest Dissertations Publishing.
- Mehan, H. (1979). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285-294.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Molinari, L., Mameli, C. & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 414-430.

- Moslet, I. (2009). Norsk lærer. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (3. utg., s. 19-41). Oslo: Tano Aschehoug.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research papers in education*, 21(1), 19-41.
- Myhill, D. & Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 57(1), 55-69.
- National Reading Panel. (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in education*, 14(2), 149-170.
- Nicolaysen, B. K. & Aase, L. (2005). *Kulturmøte i tekstar – Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*: NZCER Press.
- O'Keefe, C., Hua, X. L. & Clarke, D. J. (2006). *Kikan-Shido: Through the lens of guiding student activity*. Paper presentert på Mathematics in the centre, Proceedings of the Annual Conference of the International Group for Psychology in Mathematics, Prague, Czech Republic
- O'Keefe, C., Xu, L. & Clarke, D. (2006). Kikan-Shido: between desks instruction. I D. Clarke (Red.), *Making connections: mathematics classrooms around the world* (s. 15-37). Rotterdam: Sense.
- O'Keefe, C., Xu, L. H. & Clarke, D. (2006). Kikan-shido: Between desks instruction. *Making connections: Comparing mathematics classrooms around the world*, 73-106.
- Olaussen, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selvregulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 189-201.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2012a). Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (2012: 1), 1-25.
- Ongstad, S. (2012b). Trender i internasjonal morsmålsdidaktisk forskning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(03), 172-181.
- Ongstad, S. (2014). Driften i literacy-begrepet – en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk? I B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus.
- Pardo, L. S. (2004). What Every Teacher Needs to Know about Comprehension. *Reading Teacher*, 58(3), 272-280.

- Parker, M. & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299-314.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85.
- Peterson, D. S. & Taylor, B. M. (2012). Using higher order questioning to accelerate students' growth in reading. *The Reading Teacher*, 65(5), 295-304.
- Peterson, S. S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing*, 15(2), 86-99.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R. C., Karen, M., Paro, L. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore, Md Paul H. Brookes Publishing Company.
- Popham, W. J. (2006). Defining and enhancing formative assessment. Hentet fra http://cpre.org/ccii/images/stories/ccii_pdfs/defining%20formative%20assessment_popham.pdf
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: Politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Reutzel, D. R., Fawson, P. C. & Smith, J. A. (2008). Reconsidering silent sustained reading: An exploratory study of scaffolded silent reading. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 37-50.
- Rimmele, R. (2002). Videograph. *Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Rodgers, E. M. (2004). Interactions that scaffold reading performance. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 501-532.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines if a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. I A. H. Wold (Red.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind* (s. 19-44). Oslo: Scandinavian University Press/Universitetsforlaget.
- Rowan, B., Camburn, E. & Correnti, R. (2004). Using Teacher Logs to Measure the Enacted Curriculum: A Study of Literacy Teaching in Third Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 105(1), 75-101.
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal Formative Assessment: The Role of Instructional Dialogues in Assessing Students' Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning [From teacher to pupil, from teaching to*

- learning: development in Swedish, Nordic and international classroom research*]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sahlström, F. (2012). "The truth lies in the detail". On Student and Teacher Epistemic-stance Displays in Classroom Interaction. I B. Kaur (Red.), *Understanding Teaching and Learning: Classroom Research Revisited*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sanden, S. (2012). Independent reading: Perspectives and practices of highly effective teachers. *The Reading Teacher*, 66(3), 222-231.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Schwab, J. J. (2013). The practical: a language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 591-621.
- Schwartz, R. M. (2005). Decisions, Decisions: Responding to Primary Students during Guided Reading. *Reading Teacher*, 58(5), 436-443.
- Seidel, T. (2005). Coding manual – Surface structures: Organization of classroom activities. I T. Seidel, M. Prenzel, & M. Kobarg (Red.), *How to run a video study. Technical report of the IPN Video Study* (s. 79-90). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Prenzel, M., Dalehefte, I. M., Meyer, L., Herweg, C., Lehrke, M. & Duit, R. (2005). The IPN Video Study-An Overview. I T. Seidel, M. Prenzel, & M. Kobarg (Red.), *How to run a video study. Technical report of the IPN Video Study* (s. 7-19). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Prenzel, M. & Kobarg, M. (Red.). (2005). *How to run a video study*. Münster: Waxmann.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Shepard, L. A. (2005). Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*: Oxford University Press London.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1, 30-43.
- Skagen, K. (2013a). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skagen, K. (2013b). Veiledning som didaktisk takt. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 491-517). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skorpen, L. B. (2015). Samhandling mellom lærar og elevar ved individuell oppgåveløysing i matematikk. I P. Haug (Red.), *Elev- og lærarrolla: vilkår for læring*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Smith, L. A. (2006). Think-Aloud Mysteries: Using Structured, Sentence-by-Sentence Text Passages to Teach Comprehension Strategies. *The Reading Teacher*, 59(8), 764-773.
- Solheim, R. & Aasen, A. J. (2011). Rettleidd lesing. *Norsklæraren*, 4, 64-73.

- Street, B. (2013). Literacy in Theory and Practice: Challenges and Debates Over 50 Years. *Theory Into Practice*, 52(1), 52-62.
- Street, B. & Lefstein, A. (2007). *Literacy: an advanced resource book for students*. London, New York: Routledge.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and formative – Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taylor, B. M. & Pearson, P. D. (2000). The CIERA school change classroom observation scheme. *Minneapolis: University of Minnesota*.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D. & Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the 'how' as well as the 'what' in effective. *Reading Teacher*, 56(3), 270. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=8530540&site=ehost-live>
- Tellings, A. (Kartograf). (2001). Eclecticism and Integration in Educational Theories: A Metatheoretical Analysis.
- Tellings, A. (2011). Theories and Research in the Field of Education: An Indissoluble Union *The Role of Theory in Educational Research. Report from the March Seminar 2011*. Oslo: The Research Council of Norway, Utdanning 2020.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T. & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: Using Action Research To Explore and Modify Theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). 'How does your teacher help you to make your work better?' Children's understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal*, 7(2), 185-203.
- Udir. (2006). *Kunnskapsløftet: læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Voerman, L., Korthagen, F. A., Meijer, P. C. & Simons, R. J. (2014). Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for theory and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 43, 91-98.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Simons, R. J. (2012). Types and Frequencies of Feedback Interventions in Classroom Interaction in Secondary Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(8), 1107-1115.
- Volante, L. & Beckett, D. (2011). Formative Assessment and the Contemporary Classroom: Synergies and Tensions between Research and Practice. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 239-255.

- Vygotskij, L. (1999). Psykologin och läraren (L. Magnusson, Overs.). I G. Lindquist (Red.), *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet* (s. 233-255). Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012. Analyse av elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Røe, M., Federici, R. A. & Caspersen, J. (2015). *Elevundersøkelsen 2014. Analyse av Elevundersøkelsen 2014*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wertsch, J. V. (1980). The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric, and inner speech. *Contemporary Educational Psychology*, 5(2), 150-162.
- Wertsch, J. V. (1989). A sociocultural approach to mind: Some theoretical considerations. *Cultural Dynamics*, 2(2), 140-161.
- Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Wilcox, B. (1997). Rapid Research Report: Two Roles of a Teacher during a Writing Conference. *The Reading Teacher*, 50(6), 508-510.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684.
- Wong, J. & Waring, H. Z. (2009). 'Very good' as a teacher response. *ELT journal*, 63(3), 195-203.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Ødegaard, M. & Arnesen, N. E. (2010). Hva skjer i naturfagklasserommet? – resultater fra en videobasert klasseromsstudie; PISA+. *Nordina*, 6(1), 16-32.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstsaking i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1).
- Österlind, E. (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg

- Vedlegg 1: Opptakslogg
- Vedlegg 2: Spørsmål til lærer før observasjonene starter
- Vedlegg 3: Spørsmål til læreren etter at observasjonene er avsluttet
- Vedlegg 4: Spørreskjema om observatøreffekt
- Vedlegg 5: Kikan-Shidos kodeskjema
- Vedlegg 6: Engelsk versjon av kodeskjemaet i avhandlingen
- Vedlegg 7: Resultater reliabilitetstesting
- Vedlegg 8: Brev til rektorer og lærere
- Vedlegg 9: Informasjon til foreldrene
- Vedlegg 10: Tilråding fra NSD

Opptakslogg**Dato**

	Skole	
	Lærer	
	Dag i rekka som observert	
	Antall elever tilstede	
Kamera 1	Kamera 2	

Tid	Tema/aktivitet	Fag	Kommentarer

Spørsmål til lærer før observasjonene starter

1. Navn, alder
2. Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
3. Når fikk du grunnutdanningen din?
4. Hvor lenge har du vært kontaktlærer for denne klassen/gruppa?
5. Hvor mange elever er det i klassen?
6. Hvordan vil du beskrive klassen?
7. Bruker du ofte individuelt arbeid i klassen?
8. Er individuell veiledning og tilbakemeldinger et tema du har lært noe om i utdanningen din eller noe dere har jobbet med i kollegiet? Evt: Har du arbeidet med uformell (formativ) vurdering i utdanningen eller i kollegiet?
9. Hva synes du er viktig når du går rundt og hjelper elevene?
10. Hva legger du mest vekt på i lese- og skriveopplæringen på 3. trinn?
11. Har elevene leselekse?

Hvis ja:

- Hvor ofte?
 - Har alle elevene samme leselekse?
 - Er det noe etterarbeid av leseleksa på noen måte? "Høres" den?
 - Er etterarbeid av leselekse/"høring" et tema du har lært noe om i utdanningen din eller noe dere har jobbet med i kollegiet?
12. Er lesing et satsningsområde på deres skole?
 13. Bruker skolen noen spesiell metode eller organiseringsform i leseopplæringen?
 14. Hvilket læreverk bruker skolen i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen?
 15. Hvordan har klassen gjort det på kartleggingsprøver i lesing?

Spørsmål til læreren etter at observasjonene er avsluttet

Individuelt arbeid som arbeidsform

1. Hva mener du er en god individuell arbeidsøkt?
2. Hvilke fordeler og ulemper tenker du at individuelt arbeid har?

Individuell hjelp og veiledning som læreraktivitet

Vi tenker oss at klassen sitter og arbeider og du veileder

3. Når hjelper du en elev?

Oppfølgingsspørsmål:

Er det når eleven rekker opp hånda? Går du til elever som ikke har hånda oppe? Gjør du noen forskjell på de ulike elevene her? Er det elever du er ekstra oppmerksom på?

4. Hva synes du er viktig når du hjelper og veileder elevene?
5. Hva snakker du med elevene om?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva slags hjelp trenger elevene? Hva vil elevene snakke om?

6. Hva er de største utfordringene når du veileder?

Oppfølgingsspørsmål:

Er det faktorer ved klassen/gruppa/elevene? Tiden? Faglige utfordringer?

7. Tror du den faglige hjelpen du gir kan påvirke elevenes faglige utvikling?
8. Tror du den faglige hjelpen du gir kan påvirke elevenes motivasjon?
9. Hva legger du mest vekt på i lese- og skriveopplæringen på dette trinnet?

Elevene

10. Hvordan fordeler hjelpen seg mellom de ulike elevene?
11. Har forholdet ditt til elevene noen betydning for veiledningssituasjonen?
12. Har veiledningssituasjonene noen betydning for forholdet ditt til eleven?

Spørsmål knyttet spesifikt til lesing

13. Hva legger du vekt på når du hører elevene i lesing?
14. Er det noen utfordringer knyttet til dette arbeidet?

Oppfølgingsspørsmål:

Er det faktorer ved klassen/gruppa/elevene? Tiden? Faglige utfordringer?

15. Tror du det er viktig for elevenes leseutvikling at de blir «hørt» i leseleksa?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvorfor/hvorfor ikke?

Spørreskjema om observatøreffekt

Navn på lærer: _____

Dette er den 1. 2. 3. 4. 5. dagen jeg har blitt observert (sett ring)

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	<i>Kommentar</i>
Å ha en observatør og kameraer i klasserommet gjorde meg nervøs i dag					
Jeg var en like god lærer som jeg pleier å være i dag					
Klassen/gruppa var som den pleier å være i dag					
Dette var en typisk dag i klassen/gruppa					

Andre kommentarer:

Kikan-Shidos kodeskjema

(Clarke, Emanuelsson, et al., 2006, s. 77)

Table 2. Activity Codes Defined

Monitoring		Selecting Work Students are chosen to share their work, methods or thinking with the whole class. This may occur immediately or later in the lesson.
	Monitoring Progress Teacher walks around the classroom observing student progress of on-task activity.
	Questioning Student An expression of inquiry that invites or calls for a reply from a student that may or may not be related to the current on-task activity.
	Monitoring Homework Completion While students are engaged in on-task activity, the teacher observes the completion of homework and may note student achievement or understanding of subject matter.
Guiding		Encouraging Student Activity pursued by the teacher intended to motivate, provide support and feedback to individuals or groups of students.
	Giving Instruction / Advice at Desk Teacher scaffolds the development of students' understanding by providing information, instruction or advice, focusing on the development of a concept that addresses meaning, reasoning, relationships and connections among ideas or representations, or the demonstration of a procedure.
	Guiding Through Questioning A series of specific teacher questions intended to scaffold the development of student understanding of a procedure or concept during the on-task activity.
	Re-directing Student Activities pursued by the teacher to regulate the behaviour of student(s) who are perceived not to be paying attention to the current activity, and to support students' on-going engagement during the lesson.
	Answering a Question Information given by the teacher when requested by a student.
	Giving Advice at Board Instruction or advice given while an individual or group of students work at the board. The instruction or advice may be intended for those students working at the board or may be intended for the whole class.
	Guiding Whole Class Teacher walks around the classroom and provides information, instruction or advice intended for the whole class.
Organisation		Handout Materials Teacher walks around the classroom distributing materials related to on-task activity.
	Collect Materials Teacher walks around the classroom and collects materials from students.
	Arranging Room Teacher repositions furniture to enable independent, paired, group or board work.
	School Related Teacher engages in conversation related to school activities or curriculum.
	Non-School Related Teacher engages in conversations of a social nature not related to the subject matter or on-task activity.

Teachers' instructional practices during pupils' individual seatwork

MAIN CODES	SUB CODES	EXPLANATION OF CODE	LITERATURE
Instructional support	Telling/giving answer	The teacher tells the right answer without apparently demanding the pupil's reflections or understanding. This may include correction of pupil's academic work.	Shute (2008), Taylor et al (2002), Tunstall & Gipps (1996)
	Challenging	The teacher motivates or challenges the pupil to think for herself/himself, for instance by asking questions or ask the pupil to try once more.	Grossman et al (2010), Nystrand et al (1997), Shute (2008), Taylor et al (2002)
	Modelling	The teacher demonstrates practically <i>what</i> the pupil is going to do or <i>how</i> it should be done	Cazden (1983), Grossman et al (2010), Taylor et al (2002)
	Giving learning goals	The teacher links the instruction explicitly to learning goals or to the pupil's personal goals	Hattie & Timperley (2007), Shute (2008)
	Confirming	The teacher tells the pupil explicitly what he or she has done right, related to subject matter or working process. This includes specific praise.	Hattie & Timperley (2007), Tunstall & Gipps (1996)
Organizational support	Practical help	The teacher helps the pupils with, for instance, finding the right book/equipment, sharpening pencils, using scissors and glue stick.	
	Correction/redirection	Explicit correction or redirection connected to behavior or working process.	Hattie & Timperley (2007), Tunstall & Gipps (1996)
	Task and activity management	The teacher tells the pupil <i>what</i> task/activity to do next. Administration of working process, order in equipment, homework submission, handing out books/material is included in the category.	Haug (2006)
Emotional support	Social talk	The teacher and the pupil talk about matters that are not connected to school or schoolwork.	O'Keefe et al (2008)
Monitoring	Monitoring working process	The teacher oversees the pupils' working process more than 5 seconds continuously without interacting with pupils.	Alexander (2000), O'Keefe et al (2008)
	Listening to pupil read	The teacher listens to the pupil reading aloud (from printed books or from pupil texts).	Haug (2006), O'Keefe et al (2008), Taylor et al (2002)
No direct interaction with pupils	Clearing/organizing classroom	The teacher clears or organises the classroom, prepares for the next activity (for instance, writing on the blackboard or starting up PCs).	Klette/Lie et al (2008)
	Talking to another adult	The teacher talks to another adult in the classroom.	
	Being out of classroom	The teacher leaves the classroom area.	Klette/Lie et al (2008)
	Sitting at the desk	The teacher sits at his/her desk (with or without computer).	

Resultater reliabilitetstesting

Starting Anne -----

Calulating Anne. Including sub-categories=true
 [DEBUG] Reseacher start/stop: 00:07:12.000/00:18:52.000
 [DEBUG] Assistant start/stop : 00:11:24.000/00:20:31.000
 [DEBUG] Start/stop : 00:11:24.000/00:18:52.000
 [DEBUG] Data-count : 449
 Calulating Anne. Including sub-categories=false
 [DEBUG] Reseacher start/stop: 00:07:12.000/00:18:52.000
 [DEBUG] Assistant start/stop : 00:11:24.000/00:20:31.000
 [DEBUG] Start/stop : 00:11:24.000/00:18:52.000
 [DEBUG] Data-count : 449
 Lærer 3 results (with/without sub-categories): 69 / 74

Starting Maria -----

Calulating Maria. Including sub-categories=true
 [DEBUG] Reseacher start/stop: 00:45:46.000/01:00:07.000
 [DEBUG] Assistant start/stop : 00:45:46.000/03:13:19.000
 [DEBUG] Start/stop : 00:45:46.000/01:00:07.000
 [DEBUG] Data-count : 862
 Calulating Maria. Including sub-categories=false
 [DEBUG] Reseacher start/stop: 00:45:46.000/01:00:07.000
 [DEBUG] Assistant start/stop : 00:45:46.000/03:13:19.000
 [DEBUG] Start/stop : 00:45:46.000/01:00:07.000
 [DEBUG] Data-count : 862
 Lærer 4 results (with/without sub-categories): 73 / 82

Starting Ada -----

Calulating Ada. Including sub-categories=true
 [DEBUG] Reseacher start/stop: 00:00:05.000/00:04:20.000
 [DEBUG] Assistant start/stop : 00:00:07.000/00:04:21.000
 [DEBUG] Start/stop : 00:00:07.000/00:04:20.000
 [DEBUG] Data-count : 254
 Calulating Ada. Including sub-categories=false
 [DEBUG] Reseacher start/stop: 00:00:05.000/00:04:20.000
 [DEBUG] Assistant start/stop : 00:00:07.000/00:04:21.000
 [DEBUG] Start/stop : 00:00:07.000/00:04:20.000
 [DEBUG] Data-count : 254
 Lærer 5 results (with/without sub-categories): 66 / 69

Starting Peter -----

Calulating Peter. Including sub-categories=true
 [DEBUG] Reseacher start/stop: 02:44:05.000/02:55:43.000
 [DEBUG] Assistant start/stop : 02:44:01.000/03:44:24.000
 [DEBUG] Start/stop : 02:44:01.000/02:55:43.000
 [DEBUG] Data-count : 703
 Calulating Peter. Including sub-categories=false
 [DEBUG] Reseacher start/stop: 02:44:05.000/02:55:43.000
 [DEBUG] Assistant start/stop : 02:44:01.000/03:44:24.000
 [DEBUG] Start/stop : 02:44:01.000/02:55:43.000
 [DEBUG] Data-count : 703
 Lærer 1 results (with/without sub-categories): 55 / 73

Starting Ellen -----

Calculating Ellen. Including sub-categories=true
[DEBUG] Researcher start/stop: 00:03:05.000/00:17:39.000
[DEBUG] Assistant start/stop : 00:03:03.000/00:17:39.000
[DEBUG] Start/stop : 00:03:03.000/00:17:39.000
[DEBUG] Data-count : 877
Calculating Ellen. Including sub-categories=false
[DEBUG] Researcher start/stop: 00:03:05.000/00:17:39.000
[DEBUG] Assistant start/stop : 00:03:03.000/00:17:39.000
[DEBUG] Start/stop : 00:03:03.000/00:17:39.000
[DEBUG] Data-count : 877
Lærer 2 results (with/without sub-categories): 81 / 85

Starting Julie -----
Calculating Julie. Including sub-categories=true
[DEBUG] Researcher start/stop: 00:31:00.000/00:41:49.000
[DEBUG] Assistant start/stop : 00:31:04.000/00:41:48.000
[DEBUG] Start/stop : 00:31:04.000/00:41:48.000
[DEBUG] Data-count : 645
Calculating Julie. Including sub-categories=false
[DEBUG] Researcher start/stop: 00:31:00.000/00:41:49.000
[DEBUG] Line start/stop : 00:31:04.000/00:41:48.000
[DEBUG] Start/stop : 00:31:04.000/00:41:48.000
[DEBUG] Data-count : 645
Lærer 6 results (with/without sub-categories): 80 / 80

Calculating totals -----
[DEBUG] Start/stop: 00:00:07.000/02:55:43.000
[DEBUG] Data count: 3790
Total results (with/without sub-categories): 72 / 79

Process finished with exit code 0

Oslo 16.03.2012

Til rektorer og lærere

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet "Individuell veiledning på barnetrinnet"

I forbindelse med doktorgraden min gjennomfører jeg et prosjekt hvor det undersøkes hva slags hjelp og veiledning læreren gir elevene når de jobber individuelt. Fokus for denne undersøkelsen er å kartlegge ulike former for hjelp og veiledning og vurdere i hvilken grad denne hjelpen kan bidra til elevers læring og utvikling. Studien søker også å se på samtalemønstrene og innholdet i disse samtaler mellom læreren og eleven. Vi vet at individuell hjelp og veiledning er den enkeltaktiviteten en lærer bruker mest tid på i løpet av en dag, men hva slags type hjelp som blir gitt og hvilken funksjon den har, vet vi lite om. Dette ønsker jeg at denne studien skal gi økt viten om. For å kunne beskrive og vurdere disse samtaler, ønsker jeg å foreta video-opptak av individuell veiledning på 3. trinn på deres skole. Opptakene skal primært nyttes som utgangspunkt for analyser av ulike situasjoner. For å få høre lærernes tanker om individuell hjelp og veiledning, ønsker jeg også å foreta et intervju av lærerne som velger å være med i studien. Det vil si et opptak av en samtale mellom læreren og meg om hva hun/han tenker om denne aktiviteten og hvordan tiden blir brukt.

Jeg har valgt 3. trinn som fokustrinn, og mitt ønske ville være å observere fem dager i klassene jeg får tilgang i. Av praktiske årsaker ville det vært mest hensiktsmessig om jeg kunne få tilgang til to tredjeklasser på skolen. Jeg skal til seks klasser/grupper i alt, og med tanke på å bli kjent med rom og finne gode tekniske løsninger, ville det være hensiktsmessig å samle observasjonsklassene mine noe.

Da det, som sagt, foreligger lite kunnskap og forskning om hva slags veiledning og hjelp lærerne gir, er det også ønskelig å kunne få benytte enkelte gode sekvenser/opptak i forbindelse med undervisning og forskningskonferanser. Jeg vil her bemerke at det ikke vil bli vist opptak eller sekvenser som kan oppleves stigmatiserende overfor elever eller lærere.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Selv om du samtykker nå, kan du/dere likevel når som helst trekke dere fra undersøkelsen innen prosjektslutt 30.06.2023.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publiseringer fra undersøkelsen. Videoopptakene vil bli lagret ved Universitetet i Oslo sitt datalagringsarkiv frem til 30.06.2023. Videoopptakene blir lagret slik at de kan benyttes i forbindelse med undervisning, konferanser og videre forskning av undertegnede. Det er bare undertegnede som har tilgang til videoopptak, navnelister og transkripsjoner, og alt dette vil bli slettet innen prosjektslutt i 2023. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg bidrar gjerne med mer informasjon på enten e-post: ingvill.krogstad.svanes@hioa.no eller på telefon **64945370** / mobil **95182437** .

Med vennlig hilsen

Ingvill Krogstad Svanes (sign)
Doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo og Akershus

Oslo 15.5.2012

Informasjon til foreldre på 3. trinn på XX skole

Kjære foreldre

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet ”Individuell veiledning på barnetrinnet”

I forbindelse med doktorgraden min gjennomfører jeg et prosjekt hvor det undersøkes hva slags hjelp og veiledning læreren gir elevene når de jobber individuelt. Fokus for denne undersøkelsen er å kartlegge ulike former for hjelp og veiledning og vurdere i hvilken grad denne hjelpen bidrar til elevers læring og utvikling. Studien søker også å se på samtalemønstrene og innholdet i disse samtaler mellom læreren og eleven. Vi vet at individuell hjelp og veiledning er den enkeltaktiviteten en lærer bruker mest tid på i løpet av en dag, men hva slags type hjelp som blir gitt og hvilken funksjon den har, vet vi lite om. Dette ønsker jeg at denne studien skal gi økt viten om. For å kunne beskrive og vurdere disse samtaler ønsker jeg å foreta video-opptak av individuell veiledning på deres skole.

I samråd med deres kontaktlærer og skolens ledelse har jeg fått mulighet til å være på skolen deres i utvalgte uker våren 2012. I denne perioden ønsker jeg å foreta video-opptak hvor læreren hovedsakelig vil være i fokus. For å fange hvordan læreren jobber og hvordan den individuelle veiledningen foregår, vil også deres barn bli en del av video-opptakene. Opptakene skal primært nyttes som utgangspunkt for analyser av ulike situasjoner. Da det, som sagt, foreligger lite kunnskap og forskning om hva slags veiledning og hjelp lærerne gir, er det også ønskelig å kunne få benytte enkelte gode sekvenser/opptak i forbindelse med undervisning og forskningskonferanser. Jeg vil her bemerke at det ikke vil bli vist opptak eller sekvenser som kan oppleves stigmatiserende overfor enkeltelever.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Selv om du samtykker nå til at ditt barn skal kunne delta, kan du/ditt barn likevel når som helst innen prosjektslutt i 30.06.2023 trekkes fra undersøkelsen. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publiseringer fra undersøkelsen. Videoopptakene vil bli lagret ved Universitetet i Oslo sitt datalagringsarkiv frem til 30.06.2023. Videoopptakene blir lagret slik at de kan benyttes i forbindelse med undervisning, konferanser og videre forskning av undertegnede. Det er bare undertegnede som har tilgang til videoopptak, navnelister og transkripsjoner, og alt dette vil bli slettet innen prosjektslutt i 2023. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med dette vil jeg be om dere foreldres støtte til å gjennomføre denne undersøkelsen ved at dere fyller ut vedlagte samtykkeskjema og returnerer til deres kontaktlærer så fort som mulig.

Jeg bidrar gjerne med mer informasjon på enten e-post: ingvill.krogstad.svanes@hioa.no eller på telefon **64945370** / mobil **95182437**.

Med vennlig hilsen

Ingvill Krogstad Svanes (sign)
Doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo og Akershus

Vennligst returner svarslippen nedenfor til kontakt læreren **innen**

Jeg/vi har mottatt informasjon om prosjektet *Individuell veiledning på barnetrinnet* og

☐ samtykker

at min sønn/datter

deltar i videoundersøkelsen

Jeg/vi har også mottatt informasjon om at deler av video-opptakene kan bli benyttet til undervisning, forskningspresentasjon eller videre forskning og

☐ samtykker

i at video-opptak av min sønn / datter

blir benyttet som undervisningsmateriale, forskningspresentasjon eller videre forskning.

Dato og underskrift: _____

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ingvill Krogstad Svanes
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 31.03.2011

Vår ref: 26502 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.02.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 25.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26502	<i>Individuell veiledning på barnetrinnet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingvill Krogstad Svanes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

 Bjørn Henriksen

 Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10
 Vedlegg: Prosjektvurdering

Formålet med prosjektet er å øke kunnskapen om hva slags type hjelp og veiledning elever i barneskolen får til individuelt arbeid.

Utvalget består av seks lærere og elever fra seks klasser/grupper i barneskolen.

Det blir gjennomført personlige intervjuer og gruppeintervjuer med lærerne. Det blir også tatt videoopptak av lærer og elever i forbindelse med individuell veiledning. Videoopptak behandles på pc.

Det blir registrert navn på deltakere. Navnene kobles til det øvrige datamaterialet via en navneliste. Navnelisten oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Lærere og foresatte til elever får skriftlig informasjon og samtykker skriftlig til at elevene deltar. Personvernombudet finner at det reviderte informasjonsskrivet (mottatt 23.03.2011) er godt utformet, forutsatt at det opplyses om at selve forskningsprosjektet avsluttes 30.06.2016, i tråd med anbefalinger i epost fra personvernombudet 22.03.2011. Det innhentes skriftlig samtykke til deltakelse.

Ved prosjektslutt 30.06.2016 skal skriftlig datamateriale utenom navneliste anonymiseres ved at bakgrunnsopplysninger som kan gjøre enkeltpersoner identifiserbare fjernes. Navneliste og videoopptak oppbevares til 30.06.2023 med tanke på formidling og eventuelle nye forskningsprosjekter. Personvernombudet minner om at det må sendes melding til Datatilsynet i forbindelse med oppbevaring av navneliste/videoopptak til formidling, og at eventuelle nye forskningsprosjekter må meldes til personvernombudet i god tid før datainnsamlingen starter.

DEL 2