

# Hvilke krav og føringer til arbeidsmetode finnes i LK-06?

*- En kvalitativ analyse av kompetansemål*

**Karoline Madsen**

*Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn*

*Mai 2016*





## **Sammendrag**

I denne oppgaven har jeg utforsket forskningsspørsmålet *Hvilke krav stilles og hvilke føringer legges for bruk av arbeidsmetoder i ulike kompetansemål i LK-06?*. For å svare på forskningsspørsmålet har jeg valgt å stille to underspørsmål: *På hvilken måte påvirker kompetansemålene i LK-06 valg av arbeidsmetoder?* og *På hvilken måte kan ulik forståelse og tolkning av begreper i kompetansemål påvirke valg av arbeidsmetode, sett i lys av kompetansemålets hovedområde og grunnleggende ferdighet?*. For å finne svar på disse spørsmålene anvende jeg en kvalitativ, temasentrert tekstanalyse på et lite utvalg av kompetansemål i norskfaget for 1.-7. årstrinn i LK-06.

Funnene fra analysen viste at kompetansemålene i LK-06 stiller krav og legger føringer for valg av arbeidsmetoder på ulike måter. Enkelte av kompetansemålene inneholder klare krav til hvilke metoder som skal anvendes. Andre kompetansemål legger kun føringer for hvilke arbeidsmetoder som skal anvendes gjennom ferdighetsdimensjonen. Forståelsen og tolkningen av begrepene i kompetansemålene vil avgjøre hvilke arbeidsmetoder en tar i bruk. Ulik forståelse og tolkning av begrepene vil kunne gi ulikt utslag i hvordan en tilnærmer seg kompetansemålene. Kompetansemålene bør ses i lys av hovedområdet de ligger under, og den grunnleggende ferdighetene målet er ment å øve. Disse momentene vil kunne gi en noe utdypende forståelse av hvordan begrepene i kompetansemålene skal tolkes.



## **Forord**

Det er med stor glede og stolthet jeg leverer masteroppgaven i lærerutdanning 1.-7. trinn. Arbeidet med oppgaven har vært læringsrik og tøff. Den har bydd på oppturer og nedturer. I fem år har jeg utdannet meg til å bli lærer. Det er en nesten uvirkelig følelse å være ferdig. Masteroppgaven markerer både et slutt punkt og en ny start i mitt liv. Den markerer et slutt punkt for mitt utdanningsløp, ved at jeg tilegner meg yrkestittelen lektor. Denne tittelen marker starten på min yrkeskarriere som lærer. Jeg ser fram til å praktisere læreryrket.

Jeg ønsker å takke mine veiledere Yvonne Sørensen og Kristin Bjørndal for deres støtte i arbeidet med denne masteroppgaven. Deres hjelp, i form av både gulrot og pisk, har bidratt til at jeg har klart å fullføre arbeidet med denne masteroppgaven.

I tillegg ønsker jeg å takke Svein-Erik Andreassen for faglig veiledning i arbeidet med oppgaven. Din kompetanse i analyse og tolking av LK-06 har bidratt til å hjelpe meg i arbeidet med å sette fokus for oppgaven.

Yvonne, Kristin og Svein-Erik, deres hjelp har vært uvurderligere ressurser i mitt masterarbeid. Tusen takk!

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til min fantastiske mamma, Marianne Madsen Myhre, og kjære stefar, Einar Myhre. Tusen takk for all den omsorg og hjelp dere har gitt meg gjennom mitt utdanningsløp, og særlig takk for den støtte dere har gitt meg i arbeidet med denne masteroppgaven! Jeg er dere evig takknemlig!

Karoline Madsen, mai 2016



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og motivasjon .....	1
1.2	Veien til forskningsspørsmålet .....	3
1.3	Definisjon av begreper i forskningsspørsmålet.....	4
1.4	Avgrensning av felt .....	5
1.5	Forskning på feltet.....	5
1.6	Operasjonalisering.....	7
1.7	Masteroppgavens oppbygning.....	7
<b>2</b>	<b>Teori.....</b>	<b>9</b>
2.1	Læreplanteori.....	9
2.1.1	Oppbyggingen av LK-06 .....	11
2.2	Kompetanse .....	11
2.3	Arbeidsmetode .....	13
2.3.1	Metodefrihet i LK-06.....	13
2.4	Samtaleformer.....	15
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>19</b>
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	19
3.2	Forforståelse .....	20
3.3	Kvalitativ tekstanalyse av LK-06 .....	20
3.3.1	Utvalg av tekstmateriale .....	21
3.3.2	Sjangerplassering av tekst.....	22
3.3.3	Kildetype.....	23
<b>4</b>	<b>Analysemetode .....</b>	<b>25</b>
4.1	Temasentrert analysemetode .....	25
4.2	Analysemetode anvendt på LK-06 .....	26
<b>5</b>	<b>Analyse og drøfting .....</b>	<b>31</b>
5.1	Kompetansemål med krav til arbeidsmetoder.....	31
5.2	Kompetansemål uten krav til arbeidsmetoder.....	39
5.3	Hvordan ulik forståelse og tolkning av begrepene i kompetansemålene kan påvirke valg av arbeidsmetoder.....	42

5.3.1	Hvordan kan man forstå og tolke begreper i kompetansemålene i lys av hovedområde og grunnleggende ferdighet? .....	48
<b>6</b>	<b>Datamaterialets kvalitet.....</b>	<b>51</b>
6.1	Relabilitet.....	51
6.2	Validitet.....	52
6.3	Generalisering .....	52
<b>7</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>55</b>
7.1	Veien videre .....	58
<b>8</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>59</b>



# 1 Innledning

*Formålet med dette kapitlet er å gi en introduksjon til masteroppgaven. Her redegjør jeg for bakgrunn og motivasjon for tema i oppgaven. Videre beskriver jeg veien til forskningsspørsmålet, og gir definisjoner på sentrale begreper i spørsmålet. Jeg vil avgrenset området som skal undersøkes, vise til tidligere forskning på feltet og redegjøre for operasjonalisering av oppgaven. Til slutt vil jeg fortelle om strukturen i oppgaven.*

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon

Ifølge forskrift til Opplæringsloven §1-1 skal grunnskolens opplæring være i samsvar med læreplanverket LK-06 (Regjeringen, 2014). LK-06 legger rammer for opplæringen elevene skal få. Planen bestemmer hva elevene skal kunne etter endt skolegang, og sier noe om hvilke mennesker vi ønsker at den norske skole skal oppdra elevene til å bli. LK-06 er et stort og komplekst dokument. Den består av ulike deler, den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. I tillegg rommer den føringer for fag- og timefordeling, samt tilbudsstruktur (Utdanningsdirektoratet, u.å. d). De ulike delene av læreplanen, inneholder bestemmelser for undervisningen i norsk skole.

I tråd med læreplanens intensjoner skal lokale læreplaner, ukeplaner og ulike delmål ha større innflytelse på den daglige undervisningen i skolen, enn det statlige læreplanverket, LK-06 (Utdanningsdirektoratet, u.å. b). Samtidig er det LK-06 som legger føringer for det lokale arbeidet. I sin daglige praksis skal lærerne forholde seg til de påbud LK-06 setter for elevenes opplæring. Av denne grunn vil det være vesentlig at norske lærere vet hvordan de skal analysere og tolke læreplanen.

LK-06 består av mange ulike deler (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Det er et stort og omfattende dokument. Siden LK-06 legger rammer for undervisningen, har det en sentral plass i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Av den grunn vil det etter mitt syn være både interessant og viktig å utforske læreplanverket nærmere, for å skape større forståelse for innholdet i det. På den måten kan vi sikre at lærerne gir opplæring som er forenelig med de påbud som finnes fra statlig hold. Dette vil være et viktig bidrag i å sikre god kvalitet i opplæringen av norske elever.

I 2014 skrev jeg en bacheloroppgave i profesjonsfag sammen med to medstudenter. Oppgaven bygde på et aksjonslæringsprosjekt, med fokus på undervisning i naturfag. I den sammenheng gjorde vi funn som omhandlet at vi som lærere i høy grad vektla kunnskapsdimensjonen i kompetansemålene når vi laget delmål til undervisningen. Vi overså i stor grad ferdighetsdimensjonen. Dette førte til at jeg fikk økt oppmerksomhet mot hvordan målene i LK-06 er utformet. Jeg ble oppmerksom på viktigheten av å se alle komponentene målet består av. Dette ønsket jeg å se nærmere på i arbeid med masteroppgaven. I denne oppgaven har jeg av den grunn valgt å studere formuleringene i læreplanen nærmere, i håp om å oppnå større forståelse for hvordan bestemmelsene i LK-06 skal anvendes i undervisningen. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan planens formuleringer påvirker valg av arbeidsmetoder. Fra arbeidet med bacheloroppgaven fikk jeg inntrykk av at kompetansemålene legger føringer for hvilke metoder som kan anvendes. Dette ønsker jeg å utforske videre.

I etterkant av bacheloroppgaven skrev jeg, i samarbeid med min veileder og mine medstudenter, en artikkel (Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016). Artikkelen baserte seg på noen av utfordringene vi møtte i arbeid med å omgjøre nasjonale kompetansemål om til lokale delmål (Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016). Et av momentene vi påpekte i denne artikkelen, var at LK-06 definerte ulike ferdigheter som elvene skal tilegne seg i undervisningen ved bruk av verb. LK-06 definerer, slik vi så det, ikke betydningen disse verbene. Vi opplevde at læreplanen i liten grad presiserte betydningen av begrepene brukt i ferdighetsdimensjonen til kompetansemålene (Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016).

Til tross for at verbene er fastsatt i nasjonal læreplan LK 06, er de ikke definert eller forklart nærmere i LK 06.

Dermed er det opp til lokale aktører å definere hva som er forskjellen mellom å «samtale om» og å «diskutere», og mellom å «presentere» og «fortelle», med mer. Kanskje er dette et undervurdert tema i skolenes lokale læreplanarbeid (Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016).

På bakgrunn av arbeidet som ble gjort i forbindelse med bacheloroppgaven, og artikkelen som fulgte av dette arbeidet, ser jeg et behov for å undersøke betydningen av begrepene som anvendes i kompetansemålene nærmere. Dette er momenter som jeg ønsker å ta med meg videre inn i masterarbeidet. Jeg ønsker å undersøke hvordan ulik forståelse og tolkning av begrepene i kompetansemålene i LK-06 påvirker valg av arbeidsmetoder.

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å skape større forståelse for ulike momenter som er viktig i analyse og tolkning av LK-06. Slik jeg ser det viktig at norske lærere følger LK-06 slik intensjonen i planen tilsier. Da er det vesentlig at lærere har kunnskap om hvordan ulike momenter i planen er bygd opp og satt sammen. For å være kapabel til å ta riktige valg i undervisningen, bør norske lærere, etter mitt syn, kjenne læreplanen godt. Lærerne bør vite hvordan de skal tolke og analysere planen. Jeg ønsker at denne oppgaven kan være et ledd i prosessen med å skape større forståelse for bestemmelsene i LK-06.

## **1.2 Veien til forskningsspørsmålet**

Veien til forskningsspørsmålet startet med et ønske om å undersøke mulighetene LK-06 legger for bruk av elevaktive arbeidsmetoder. I arbeid med å undersøke rommet for å ta i bruk elevaktive arbeidsmetoder, gjorde jeg funn som tilsa at læreplanen i stor grad virker til å åpne for metodefrihet. Funnene pekte i retning av at den enkelte lærer selv kan velge hvilke arbeidsmetoder han ønsker å ta i bruk i undervisningen. At LK-06 virket til å åpne opp for stor metodefrihet syntes jeg var interessant. På bakgrunn av denne interessen valgte jeg å endre retning for oppgaven. Jeg ønsket å studere rommet for metodefrihet i planen nærmere. Jeg ønsket å finne svar på hvilke mål som åpnet, og hvilke som lukket for lærerens frie metodevalg i undervisningen. Resultatene fra dette arbeidet var igjen at kompetansemålene virket til å åpne for stor metodefrihet. Videre så jeg at enkelte av målene innholdet det jeg oppfattet som metodekrav. Dessverre opplevde jeg at resultatene fra dette arbeidet var vage. Jeg valgte derfor å endre fokus i oppgaven på nytt. Jeg ønsket fortsatt å undersøke rammene for metodefrihet i kompetansemålene, men valgte å endre fokus til å undersøke hvilke krav som settes eller føringer som legges i kompetansemålene i LK-06 for bruk av arbeidsmetoder. Denne nye vinklingen ledet til forskningsspørsmålet:

*Hvilke krav stilles og hvilke føringer legges for bruk av arbeidsmetoder i ulike kompetansemål i LK-06?*

For å svare på forskningsspørsmålet har jeg valgt å stille to underspørsmål:

*På hvilken måte påvirker kompetansemålene i LK-06 valg av arbeidsmetoder?*

*På hvilken måte kan ulik forståelse og tolkning av begreper i kompetansemål påvirke valg av arbeidsmetode, sett i lys av kompetansemålets hovedområde og grunnleggende ferdighet?*

Med utgangspunkt i disse spørsmålene vil jeg å undersøke hvordan den språklige oppbyggingen av kompetansemålene i LK-06 påvirker lærerens påståtte metodefrihet (Engelsen, 2006) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015).

### **1.3 Definisjon av begreper i forskningsspørsmålet**

I forskningsspørsmålet tar jeg for meg begrepene ”kompetansemål” og ”arbeidsmetoder”. Disse ønsker jeg å klargjøre betydningen av, for å tydeliggjøre hva jeg mener med begrepene. I kapittel 2, som omhandler teori, vil jeg gi en utdypende beskrivelse av begrepene.

For å definere begrepet kompetansemål, vil jeg først definere begrepet kompetanse. Dette er et komplekst begrep (Illeris, 2012, pp. 13-15). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Blooms (1965) definisjon av begrepet. Han har satt opp formelen ”arts or skills + knowledge = abilities” (Bloom, 1965, p. 38) Oversatt kan en omtale dette som ”ferdighet + kunnskap = kompetanse”. Samspillet mellom ferdigheter og kunnskap gjør at man samlet besitter kompetanse (Bloom, 1965, p. 38). Videre kan man se begrepet i sammenheng med det mangfold av potensialer hvert individ besitter. Eksempelvis verdier, holdninger, samarbeidskunnskaper eller sosiale evner. Samspillet mellom disse ulike komponentene, og måten man velger å benytte disse på i håndteringen av en gitt situasjon, utgjør kompetansen til den enkelte (Illeris, 2012, pp. 65-68)

Ut i fra definisjonen av kompetanse, ønsker jeg å definere begrepet kompetansemål. Kompetansemål omhandler de ulike målsetningene som er satt for faglig oppnåelse i de ulike fagemnene i dagens læreplan, LK-06. Målene viser hva en ønsker og vil at norske elever skal besitte av faglig kompetanse etter endt utdanning (Engelsen, 2006, pp. 19-21).

Begrepet arbeidsmetoder omhandler de didaktiske virkemidlene en tar i bruk i undervisningen (Helle, 2013, p. 172). Arbeidsmetode omhandler de virkemidlene, og den tilnærmingen en har til undervisning, som sammen virker for å lære elevene den kompetansen de skal tilegne seg (Østrem, 2010, pp. 192-193).

## **1.4 Avgrensning av felt**

LK-06 består av mange kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Å ta for seg alle ville vært et stort og uoverkommelig prosjekt i forhold til tidsrammen jeg hadde på dette masterarbeidet. På bakgrunn av dette så jeg et behov for å avgrense området jeg skulle undersøke.

Jeg studerer master i lærerutdanning 1.-7. trinn. På bakgrunn av dette valgte jeg å begrense søket i læreplanen til å gjelde disse trinnene. I tillegg ønsket jeg å avgrense undersøkelsesfeltet til å kun gjelde ett fag. I min lærerutdanning har jeg studert fire fagemner, matematikk, naturfag, kroppsøving og norsk. I de første tre fagene har jeg 30 studiepoeng, mens jeg har tatt fordypning i norsk, og besitter 60 studiepoeng i dette faget. Jeg har med dette størst faglig tyngde og kompetanse i norsk. På bakgrunn av dette valgte jeg å spisse undersøkelsesfeltet i oppgaven til å gjelde kun norskfaget. For å spisse oppgaven ytterligere valgte jeg å kun fokusere på ett av hovedområdene for kompetansemål i norskfaget. Valget falt da på muntlig kommunikasjon. Dette begrunnes i at jeg i andre del av forskningsspørsmålet skal undersøke begrepene i LK-06. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i et hovedområde hvor en stor del av målene forholder seg til ett begrep. Dette fant jeg i hovedområdet muntlig kommunikasjon. Her relaterer de fleste kompetansemålene seg til begrepet ”samtale”.

## **1.5 Forskning på feltet**

Det finnes i dag en god del litteratur som redegjør for ulike sider ved læreplanen, LK-06 (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz, & Hertzberg, 2012) (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012) (Lødding, Markussen, & Vibe, 2005). Litteratur som undersøker ulike områder av læreplanen, i ulike sammenhenger. På området jeg har valgt å se nærmere på, arbeidsmetoder, har jeg på den andre siden opplevd å finne lite relevant litteratur. Dette er en av grunnene til at jeg mener det er viktig å utforske dette feltet. Jeg mener at det er behov for mer kunnskap om hvordan rammene i læreplanen skal analyseres og tolkes, for å ta hensiktsmessige valg i bruk av arbeidsmetoder i undervisningen. Jeg mener det er viktig å forstå kompleksiteten i læreplanen.

I mine søk etter relevant litteratur, har jeg funnet referanser som tar for seg hvilke metodekrav som finnes i LK-06, og hvordan utviklingen av metodekrav har vært i et historisk

perspektiv i etterkrigstidens læreplaner. Jeg ønsker å vise til noe litteraturen jeg fant på området.

Engelsen (2006) redegjør blant annet for oppbyggingen av LK-06, og viser til at lærerne må være autonome fagpersoner som klarer analysere og tolke læreplanens bestemmelser. Hun påstår at læreplanen ikke inneholder krav for hvilke arbeidsmetoder en skal ta i bruk i undervisningen (Engelsen, 2006, p. 151). Med henvisning til St.meld. nr. 30 (2003-2004) påstår hun at valg av arbeidsmetoder skal foregå på lokalt nivå (Engelsen, 2006, p. 151).

Aasen, Prøitz og Rye (2015) er i stor grad enig med Engelsens (2006) påstander om at det er på lokalt nivå at arbeidsmetoder skal velges. I deres analyse av læreplanen har de gjort funn som tilsier at LK-06 legger rammebetingelser for metodevalg. Samtidig poengterer de at konkrete valg av arbeidsmetoder skal bli tatt i det lokale læreplanarbeidet (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015). Verken Engelsen (2006) eller Aasen, Prøitz og Rye (2015) sier noe om hvordan man skal tolke begrepene i kompetansemålene (Engelsen, 2006, pp. 13-17) (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015).

Aarum (2009) studerte i sin masteroppgave hvilke krav de fire siste læreplanene stilte til arbeidsmetoder i undervisningen. Her så hun på forskjeller, likheter og utviklingen av krav til arbeidsmetoder i læreplanene. I forhold til undersøkelsene etter hvilke krav dagens læreplan, LK-06, stiller til bruk av arbeidsmetoder i undervisningen, samsvarer Aarums funn med det Engelsen (2006) og Aasen, Prøitz og Rye (2015) skriver. Alle tre referansene viser til at lærerne har stor handlefrihet i valg av undervisningsmetoder på lokalt nivå.

Ovenfor har jeg vist til artikkelen veileder, mine medstudenter og jeg skrev i etterkant av arbeidet med bacheloroppgaven (se kapittel 1.1 Bakgrunn og motivasjon) (Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016). I denne artikkelen påpeker vi at det trolig mangler forskning på hvordan man skal tolke betydningen i begrepene som benyttes i LK-06 sine kompetansemål (Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016). Jeg har ikke lyktes i å finne annen litteratur på dette området. Videre i artikkelen skriver vi at både kunnskapsdimensjonen og ferdighetsdimensjonen må bli implementert i undervisningen for at de enkelte kompetansemålene skal bli oppnådd. De er begge viktige komponenter i dette arbeidet. Om en ikke tar hensyn til alle dimensjonene, vil man ikke klare å oppnå målet som helhet (Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016).

## **1.6 Operasjonalisering**

For å svare på forskningsspørsmålet som er stilt i denne oppgaven, har jeg valgt å benytte hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Dette skyldes at jeg, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, skal tolke meningsinnholdet i LK-06 (Krogh, 2009, p. 22). Jeg har valgt å ta i bruk kvalitativ tekstanalyse som metode for å analysere læreplanen. I denne sammenheng har jeg valgt å benytte temasentrert analysemetode, bygget på Thagaards (2013) beskrivelser. Med utgangspunkt i den temasentrerte analysemetoden søker jeg å finne svar på hvordan temaet arbeidsmetode kommer til syne i LK-06 (Thagaard, 2013, pp. 157-182).

Teoretisk har jeg valgt å ta utgangspunkt i norsk litteratur og skoleforskning. Norsk forskningen retter seg inn mot de lokale forholdene og tilstanden i norsk skole. Min masteroppgave omhandler hvordan man skal forstå den norske læreplanen. For meg var det derfor viktig å støtte meg til litteratur som har kjennskap til norske forhold. Jeg har i tillegg valgt å benytte meg av dansk og amerikansk litteratur for å beskrive kompetansebegrepet (Jensen, 2002) (Illeris, 2012) (Bloom, 1965). Dette har jeg gjort på bakgrunn av at denne litteraturen ga gode beskrivelser på kompetansebegrepet, som jeg ønsket å benytte som teorigrunnlag i oppgaven. LK-06 har stått sentralt som teoretisk utgangspunkt. I dette dokumentet finner man beskrivelse av hvilke kompetanser elevene i norsk skole skal oppnå i løpet av utdanningen (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). I tillegg har jeg valgt å støtte meg teoretisk til St.meld. nr. 30 (2003-2004). Denne meldingen lå som utgangspunkt for LK-06, og er et politisk uttrykk for intensjonen med læreplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

## **1.7 Masteroppgavens oppbygning**

Masteroppgaven er delt inn i syv kapitler. Disse syv kapitlene er videre delt inn i flere underkapitler. I starten av hvert kapittel gir jeg en kort redegjørelse for hva kapitlet skal inneholde. Dette er ment som en leseveiledning, slik at leser vet hva han kan forvente å møte i det enkelte kapitlet. Nedenfor ønsker jeg kort å presentere av hva de ulike kapitlene i oppgaven omhandler.

I kapittel 1. Innledning, har jeg fortalt om bakgrunn og motivasjon for valg av forskningsspørsmål. Jeg har vist veien fram til forskningsspørsmålet, og gitt defensjoner på



relevante begreper i det. Videre har jeg avgrenset oppgaven og redegjort for tidligere forskning på feltet og operasjonalisering av oppgaven.

I kapittel 2. Teori, legger jeg fram relevant teori som jeg vil bruke for å analysere og drøfte mine funn fra analysearbeidet.

I kapittel 3. Metode, redegjør jeg for min vitenskapsteoretiske forankring, forforståelse for feltet jeg utforsker og metodisk tilnærming til feltet.

I kapittel 4. Analysemetode, redegjør jeg for den kvalitative, temasentrerte tekstanalysen jeg har valgt å anvende for å svare på forskningsspørsmålet. Videre viser jeg hvordan jeg tok metoden i bruk.

I kapittel 5. Analyse og drøfting, analyserer og drøfter jeg resultatene fra analysemetoden i lys av relevant teori.

I kapittel 6. Datamaterialets kvalitet, viser jeg til relabiliteten og validitet av materialet i oppgaven. I tillegg beskriver jeg muligheten for å generalisere resultatene.

I kapittel 7. Avslutning, oppsummerer jeg mine funn fra arbeidet med masteroppgaven, og svarer på forskningsspørsmålet. I tillegg gir jeg en kort beskrivelse av hvordan en videre kan undersøke temaet arbeidsmetoder i LK-06.

## 2 Teori

*Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for sentrale teorier og begreper som skal anvendes for å belyse forskningsspørsmålet. Først vil det redegjøres for læreplanteori og LK-06. Videre vil jeg redegjøre for begrepet kompetanse. Til slutt belyser jeg begrepet arbeidsmetode. I den sammenheng vil jeg vise til teori som omhandler rommet for metodefrihet i LK-06. Til slutt vil jeg redegjøre for samtalebegrepet.*

### 2.1 Læreplanteori

Læreplanen er et ideelt dokument. Den skisserer hva en ønsker med undervisningen i skolen (Engelsen, 2006, p. 29). Andreassen (2014) definerer det som ”sentral styring av ideal praksis” (Andreassen, 2014, p. 375). I norsk skole er læreplanene et politisk utformet dokument, grunnskolens opplæring skal være i samsvar med LK-06 (Utdanningsdirektoratet, u.å. b). Stenhouse referert til i Imsen (2006) definerer begrepet læreplan på følgende måte:

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte (Stenhouse, referert i Imsen, 2006, p.192).

Engelsen (2006) definerer på den andre siden begrepet læreplan følgende:

Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser for timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering (Engelsen, 2006, p. 29).

Definisjonene ovenfor presiser at læreplanen LK-06 er ideelt dokument (Stenhouse, referert i Imsen, 2006, p.192) (Engelsen, 2006, p. 29). Læreplanen skal stå som utgangspunkt for arbeidet og organisering av opplæringen i skolen. Planen legger føringer for prinsipper og mål for opplæringen. De som skal anvende læreplanen må ta hensyn til dette.

Både Engelsen (2006) og Imsen (2006) viser til Goodland m.fl. sin redegjørelse for fem ulike læreplannivåer. De ulike læreplannivåene forteller at en læreplan kan forstås på ulike måter. En har for det første ideens læreplan som omhandler den ideologiske bakgrunnen for læreplanen. For det andre har en den formelle læreplanen, det offentlige dokumentet. I Norge er LK-06 den formelle læreplanen. Videre har finnes den oppfattede læreplanen. Dette omhandler den enkelte lærer, elev eller foreldre sin forståelse av innholdet i planen. Det fjerde nivået av læreplaner er den operasjonelle læreplanen, den faktiske opplæringen som skjer i

undervisningen. Siste nivå er den erfarte læreplanen. Dette omhandler hva elevene lærer og oppfatter fra undervisingen (Engelsen, 2006, pp. 28-29) (Imsen, 2006, pp. 194-197). De ulike måtene å forstå læreplanen viser at måten en ser på læreplanen kan være sprikende (Imsen, 2006, p. 197).

Fra etterkrigstiden og fram til i dag har Norge i hovedsak hatt fire læreplaner (Engelsen, 2006, pp. 74-84). Hver av dem har tatt utgangspunkt i ulike pedagogiske ideer for utdanningen. Den første av disse læreplanene var N39. Planen la til grunn et minstekrav for kunnskap som elevene skulle tilegne seg (Andreassen, 2014, p. 382). Arbeidsmetodene i undervisningen ble sett på som pensum (Engelsen, 2006, p. 74). N39 ble avløst av M74, og senere M87. Under disse planenes konkrete rammer, stod den enkelte skole og lærer relativt fritt til å velge innhold i undervisningen (Engelsen, 2006, pp. 75-81). De stilte relativt frie metodekrav. M74 inneholdt kun retningsgivende krav for innholdet i skolen. Læreren hadde på den måten mulighet til å tilpasse innholdet etter lokale forhold (Andreassen, 2014, p. 382). I M87 ser en på den andre siden noe sterke krav til at innholdet må være likt over hele landet (Andreassen, 2014, p. 382). Dette endret seg når L97 ble lansert. Her ble både metoder og innhold i undervisningen strammet inn og konkretisert (Engelsen, 2006, p. 81). Planen inneholdt en moderat målstyring (Andreassen, 2014, p. 382) Dette baserte seg på et ønske om å skape felles kulturelle referanserammer for nasjonen. I tillegg var det en rådende tanke i samfunnet om at elevene måtte lære å anvende arbeidsmetodene tema- og prosjektarbeid. L97 fastla at metodene skulle tas i bruk i en gitt andel i undervisningen (Engelsen, 2006, p. 81). På bakgrunn av skuffende resultater fra internasjonale tester som PISA og TIMSS, utviklet det seg i starten av 2000-tallet et ønske om å på nytt endre læreplanen (Blossing, Nyen, Söderström, & Tønder, 2012). I 2006 tok vi derfor i bruk dagens læreplan, LK-06. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) poengteres det at den nye læreplanen skal være et skifte fra L97 sine klare føringer for hvilke arbeidsmetoder som skulle anvendes i undervisningen. Den nye læreplanen skisserer en undervisning styrt av mål, rammer og resultater (Andreassen, 2014, p. 382) (Aasen, Prøitz, & Rye, Idunn, 2015). St.meld. nr. 30 (2003-2004) sier at innenfor rammer av formål, struktur og kompetansemål var intensjonen at den enkelte skole og lærer selv skulle definere innhold og arbeidsmetoder i undervisningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) (Engelsen, 2006, p. 81).

### **2.1.1 Oppbyggingen av LK-06**

LK-06 er et omfattende dokument som består av ulike deler (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Som læreplan er det komplekst. Læreren må være kapabel til å se de ulike delene i sammenheng med hverandre når han skal analysere og tolke dokumentet (Engelsen, 2006, p. 17).

LK-06 består av generell del og prinsipper for opplæring. Disse angir overordnede, prinsipielle retningslinjer for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å. d). Videre består planen av læreplaner for fag. Her defineres formålet med faget, og kompetansemål for det enkelte fag etter gitte årstrinn. Kompetansemål er beskrivelse av hva elevene skal lære seg i løpet av opplæringen. Målene står angitt under ulike hovedområder (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Hovedområdene strukturerer kompetansemålene innen den enkelte fagplanen, og angir hovedlinjer for hvordan målene skal leses og tolkes (Engelsen, 2006, p. 152). Til slutt består LK-06 av fag- og tidsfordeling og tilbudsstruktur. Dette representerer de praktiske, organisatoriske sidene ved planen (Utdanningsdirektoratet, u.å. d). I tillegg angir læreplanen blant annet fem grunnleggende ferdigheter som skal inngå i alle fag. Disse fem grunnleggende ferdighetene er ”muntlige ferdigheter”, ”å kunne lese”, ”å kunne skrive”, ”å kunne regne” og ”digitale ferdigheter” (Utdanningsdirektoratet, 2012) (Utdanningsdirektoratet, u.å. f). Norskfaget har særlig ansvar for ”muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet” og ”å kunne skrive som grunnleggende ferdighet” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Hovedområdet ”muntlig kommunikasjon” i kompetansemålene for norsk retter seg i særlig stor grad inn mot ”muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet”. Det betyr at ”muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet” skal øves i arbeid med kompetansemålene som står under hovedområdet ”muntlig kommunikasjon” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Læreplanen står som et overordnet dokument. Med utgangspunkt i denne skal den enkelte skole lage sine egne lokale læreplaner, hvor innholdet er tilpasset det enkelte lokalmiljøet (Utdanningsdirektoratet, u.å. b).

## **2.2 Kompetanse**

Kompetansebegrepet er utviklet for det moderne samfunnet. Vi lever i en moderne verden, hvor kravet til omstilling er framtreddende. Dette krever at vi som mennesker er kapable til å

tilpasse oss til nye situasjoner eller problemstillinger. Vi vet ikke hva morgendagen vil kreve av oss. Det vil derfor være viktig å utdanne elever som evner å tilpasse seg de ulike krav samfunnet måtte stille (Jensen, 2002, pp. 11-12). Å utvikle kompetanse er en del av menneskets dannelsesprosess. Vårt syn på verden påvirkes av den kompetansen vi besitter. Utviklingen av kompetanse er derfor et viktig ledd i prosessen med å bli menneske (Illeris, 2012, p. 20) (Jensen, 2002, p. 12). Det finnes en rekke ulike beskrivelser av begrepet kompetanse. Nedenfor ønsker jeg å redegjøre for noen av disse.

Bloom (1965, pp. 28-43) definerer som nevnt begrepet kompetanse til å omhandle samspillet mellom ferdighet og kunnskap. Dette viser han gjennom formelen "Arts or skills + knowledge = abilities" (Bloom, 1965, pp. 28-43). Oversatt til norsk kan en lese dette som "ferdighet + kunnskap = kompetanse". Kunnskap handler om memorering, forståelse og innsikt om et emne. Ferdighet handler på den andre siden om å kunne utnytte kunnskapen i praktiske handlinger. Sammen danner de utgangspunktet for kompetanse, ved at man tar i bruk kunnskapen og ferdighetene man har tilegnet seg inn i ulike situasjoner eller problemer som man støter på (Bloom, 1965, pp. 28-43).

Kompetanse omhandler å besitte de kvalifikasjoner som skal til for å håndtere en gitt situasjon. Både faglig og sosialt (Jensen, 2002, p. 14). I St.meld. nr. 30 (2003-2004), blir kompetanse definert som:

(...) evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, p. 31).

Disse samsvarer godt med definisjonen av kompetansebegrepet som ble utviklet for OECD i prosjektet DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Her blir begrepet definert som "evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, p. 31).

Illeris (2012) definerer kunnskap og ferdighet som basale kompetanseenheter. Ifølge han er ikke disse kompetanseenheterne tilstrekkelig for å forklare hvilke krav dagens samfunn stiller til kompetansebegrepet (Illeris, 2012, p. 41). Han mener vi i tillegg bør se begrepet i sammenheng med holdninger, vurderinger og beslutningstaking, helhetsorientering, strukturell forståelse, sosiale evner og samarbeidskunnskaper, selvstendighet og personlig profil hos den enkelte. I tillegg omtaler han en utvidet kompetanseforståelse hvor blant annet

kreativitet, empati og intuisjon spiller en viktig rolle. Disse kompetanseelementene beror seg på de kapasiteter, disposisjoner og potensialer man besitter som individ, fundamentert i den gitte konteksten man befinner seg i (Illeris, 2012, pp. 65-67). På bakgrunn av dette definerer Illeris kompetanse til å gjelde de kapasiteter og potensialer man besitter, som relaterer seg til ulike handlingsdimensjoner. Disse realiseres gjennom de valg man må ta i forbindelse med ulike situasjoner som man utsettes for. Illeris ser på kompetanse som et handlingsorientert begrep, som retter seg mot konkrete situasjoner, og de valg som må tas i den forbindelse. De kunnskaper og ferdigheter man besitter blir tatt i bruk for å håndtere de problemene man befinner seg i (Illeris, 2012, p. 68).

## **2.3 Arbeidsmetode**

I skolen underviser vi elevene slik at de kan tilegne seg den kompetansen som LK-06 bestemmer at de skal besitte etter endt skolegang. I undervisningen tar man i bruk ulike arbeidsmetoder. En arbeidsmetode er middelet en tar i bruk for å lære et innhold. Det er didaktikkens ”hvordan”, og omhandler det en gjør for å tilegne seg ny kompetanse (Helle, 2013, p. 172). Begrepet kan defineres som den fremgangsmåte en har i undervisningen, eller den tilnærmingen en tar i bruk for å lære noe nytt (Østrem, 2010, pp. 192-193). I utvelgelsen av arbeidsmetode til undervisning er det viktig at læreren overveier det lærestoff og innhold timen skal ha. Metoden en velger å ta i bruk må tilpasses konteksten for det emne eller tema undervisningen skal omhandle. Dette vil være viktig dersom en skal klare å oppnå ønsket læringseffekt (Øzerk, 2010, p. 65).

Nedenfor vil jeg vise til teori som beskriver hvordan LK-06 forholder seg til bruk av arbeidsmetoder.

### **2.3.1 Metodefrihet i LK-06**

Metodefrihet er et begrep satt sammen av to ord, metode og frihet. Ovenfor har jeg redegjort for hva som legges i begrepet metode. Frihet kan på den andre siden defineres som:

(...) en tilstand av suverenitet eller selvstyre for et individ, en gruppe individer, eller et politisk system. Frihet er med andre ord det motsatte av å være hindret, kontrollert, tvunget eller hersket over (Tranøy & Svendsen, 2013).

Frihet er en mulighet til å gjøre som en selv ønsker, på eget initiativ. Det er ingen som med makt bestemmer hva du skal gjøre.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) presiseres det at den enkelte skole skal ha stor frihet i selvstendig valg av arbeidsmetoder i undervisningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, p. 35). Utvelgelse av arbeidsmåter skal foregå på lokalt nivå, under den nasjonale læreplanens rammebetingelser.

Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Engelsen (2006) presiserer i sin tolkning av St.meld. nr. 30 (2003-2004) at LK-06 ikke inneholder krav til bruk av bestemte arbeidsmetoder i undervisningen (Engelsen, 2006, p. 151). Med utgangspunkt i planens retningslinjer, står lærerne fritt til å velge arbeidsmetoder (Engelsen, 2006, pp. 13-19). Valg av arbeidsmetoder skal være et ledd i det lokale læreplanarbeidet som hver skole skal gjennomføre (Engelsen, 2006, p. 16). For å sikre at planens intensjoner blir etterfulgt i det lokale læreplanarbeidet, forutsettes det at lærerne er kompetente i å analysere planens intensjoner. Lærerne må være kapable til å forstå læreplanens oppbygging og struktur. Han må kunne evne å bruke sin profesjonelle kompetanse til å lese hva LK-06 legger av rammer for metodevalg (Engelsen, 2006, p. 151).

LK-06 har som å intensjon å profesjonalisere og myndiggjøre den enkelte lærer. Dette innebærer at læreren skal ha ansvar for å beslutte hvilke arbeidsmetoder som skal anvendes i undervisningen (Aasen, Prøitz, & Rye, Idunn, 2015). Med utgangspunkt i de mål, rammer og resultater LK-06 legger føringer for, står læreren fritt til å velge de metodene han selv ser som mest hensiktsmessig å ta i bruk i undervisningen (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015). Valg av arbeidsmetoder skal foregå som lokalt læreplanarbeid (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015). Til tross for at læreplanen åpner for at metodevalget skal foregå på lokalt nivå, presiserer Aasen, Prøitz og Rye (2015) at ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene gjør at planen legger sterkere føringer for metodevalg, enn dersom den var rendyrket kunnskapsbasert. Samspillet mellom ferdighet og kunnskap gir sterke rammer for undervisningen (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015).

Når det kommer til valg av arbeidsmetoder i undervisningen påpeker læringsplakaten at ”Skolen og lærebedrifta skal (...) fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar” (Utdanningsdirektoratet, u.å. c). Læreplanen krever med dette at ulike former for metoder skal



anvendes i undervisningen. Samtidig presiseres det i Utdanningsdirektoratets veiledning til lokalt læreplanarbeid (u.å. b) at arbeidsmetoder må velges med utgangspunkt i pedagogiske vurderinger, sett i forhold til kompetansen elevene skal tilegne seg. Lærerne må evne å velge de metoder som best fremmer læring av det utvalgte læringsstoffet for hver enkelt time (Utdanningsdirektoratet, u.å. b).

## **2.4 Samtaleformer**

Å samtale er en del av menneskets kommunikasjon. Det handler om å uttrykke seg med ord. Formen på samtalen kan være ulik, og motivasjonen for å starte en samtale kan stamme fra ulike steder. Det som er felles for alle typer samtaler er at personene som deltar i den er vendt mot samme mentale fokusområde, et felles oppmerksomhetsområde (Gjems, 2009, p. 59). Svare (2006) viser til tre ulike samtaleformer, diskusjon, monolog og dialog. Hver av disse tre samtaleformene viser til ulike måter å uttrykke seg på.

Diskusjonen finner sted i samtaler hvor ulike meninger møtes og brytes. Formålet med en diskusjon er å vinne. Debattanten prøver overbevise motstanderen eller lytterne. Diskusjonen kan sammenlignes med en kamp, hvor den sterkeste vinner. Den beste retorikeren, eller personen med best argumenter går av med seieren (Svare, 2006, p. 12). Å lytte har en lite sentral plass i diskusjonen. Partene er opptatt med å fremme sin sak, og er av den grunn ikke opptatt av å overveie motstanderens argumenter. Debattanten er opptatt av å fremme sin sak, sine synspunkter. Dette gjøres via å forsvare seg selv og angripe motparten (Svare, 2006, p. 12). Skjervheim sier ifølge Arneberg (2004) at relasjonene i en diskusjon består av et subjekt/objekt-forhold. Gjennom overtalelseskunst skal debattanten prøve overtale motstanderen til å overta sitt syn. En prøver manipulere motstanderen til å overta synspunktene som en selv besitter. En utveksler derfor ikke synspunkter, men prøver fremmer sitt standpunkt (Arneberg, 2004, pp. 21-22)

Monologen preges av å være en enveissamtale. Personen som snakker ønsker å få fram sitt budskap. Han har ingen interesse av å motta innspill eller kommentarer fra lytteren(e) (Svare, 2006, p. 11). Kommunikasjonen går fra den ene parten til den andre. På samme måte som i diskusjonen er monologen et subjekt/objekt-forhold (Arneberg, 2004, p. 22). Matre (2000) beskriver dette som en fra-til-prosess. Kommunikasjonen går fra den ene parten til den andre.

Det forventes at lytteren skal forstå og ta innover seg de utsagn taleren kommer med (Matre, 2000, pp. 19-20).

I undervisningssammenheng kan monologisk samtale forekomme på flere ulike måter. Arneberg (2004) henviser til Bakthin som beskriver et monologisk klasserom. Her besitter læreren det autoritære ordet, makten. Det autoritære ordet krever tilslutning fra lytterne, elevene, uten rom for fri refleksjon. Læreforedrag er eksempel på et slikt monologisk klasserom (Arneberg, 2004, pp. 26-28). I den monologiske samtalen i skolen formidler læreren kunnskap til elevene som han forventer at de skal ta til seg. Dersom læreren stiller elevene spørsmål, er ikke disse ment å åpne for refleksjon. Spørsmålenes funksjon er på den andre siden til for å forsikre seg om at elevene har tatt til seg kunnskapen læreren har formidlet (Arneberg, 2004, pp. 26-28). Herholdt (2004) omtaler dette som "tomanns-klassesamtalen" (Herholdt, 2004, p. 65). Matre (2011) kritiserer "tomanns-klassesamtalen" for å ikke utfordre elevene nok kognitivt. Elevene får ikke mulighet til å utvikle egen kunnskap. Det handler på den andre siden kun om reproduksjon av det de vet fra før (Matre, 2011, p. 211).

Dialogen foregår mellom to eller flere personer. Målet er å oppnå felles forståelse for et tema, og en arbeider for å nå dette målet. Dialogen er av den grunn et samarbeidsprosjekt (Svare, 2006, p. 7). Til forskjell fra diskusjonen og monologen, må partene i en dialog være villig til å kunne gi slipp på sine forforståelser innen et emne. Dette skyldes at en i dialogen prøver å skape enighet (Svare, 2006, p. 7). Matre (2000) ser dialog som en sted hvor mening skapes. Parter møtes for å fremme sine meninger, og skape nye i fellesskap. Matre påpeker at meningen ikke ligger i det som blir sagt, men i partenes oppfattelse av det som blir sagt (Matre, 2000, p. 31). Partene i en dialog er likeveldige. De har et gjensidig forhold til hverandre. Sammen skal de skape enighet om et tema (Arneberg, 2004, p. 21). Dette krever at de som fører dialogen er åpne og velvillige ovenfor hverandre. Partene må ha tillitt til hverandre, og tro på at den andre parten har viktige innsigelser eller kommentarer til emnet (Arneberg, 2004, p. 26). I denne sammenheng er det å lytte en viktig egenskapen (Arneberg, 2004, p. 21). Dialogen er en toveiskommunikasjon hvor den ene parten taler, og den andre parten lytter. Den som lytter prøver ta innover seg det taleren sier. Gode lytteegenskaper er derfor en forutsetning for å få til en god dialog (Arneberg, 2004, p. 21). I tillegg til evnen å lytte, forutsetter en god dialog at en evner å ta den andres perspektiver (Arneberg, 2004, p. 21). En må kunne se verden fra den andre partens vinkel. På den måten kan en oppnå

forståelse for samtalepartnerens syn. Ifølge Arneberg (2004) beskriver Skjervheim dette sier som et subjekt/subjekt-forhold. Begge parter ser på hverandre som likeverdige. Sammen prøver de å skape en felles enighet om samtaletemaet (Arneberg, 2004, p. 22).

Å stille gode spørsmål blir av Arneberg (2004) trukket fram som et annet viktig moment i dialogen. Samtalepartnerne må stille hverandre spørsmål, både for å drive samtalen framover, men også for å oppklare eventuelle uklarheter. På den måten kan en arbeide seg framover mot målet om å oppnå gjensidig forståelse (Arneberg, 2004, p. 27).

Å føre gode dialoger er en tidkrevende prosess. En må vurdere det som blir sagt, og få tid til å formulere nye tanker om temaet (Arneberg, 2004, pp. 23-24). Skolen kan ofte lide under et tidspress som forhindrer at en tar seg til å gjennomføre dialog på en fullstendig måte. Dette er problematisk ettersom dialogen ikke kan haste av sted. Den behøver tid (Arneberg, 2004, pp. 23-24).



### **3 Metode**

*Formålet med dette kapitlet er å redegjøre for metoden jeg har anvendt i arbeidet med å svare på forskningsspørsmålet. Jeg vil redegjøre for hermeneutiske tilnærming til feltet og for min forforståelse av temaet i oppgaven. For å besvare forskningsspørsmålet har jeg valgt å anvende kvalitativ tekstanalyse som metode. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metoden. Med utgangspunkt i metoden vil jeg videre vise til utvalg av tekstmateriale, sjangerplassering av tekst og definere hvilken kildetype materialet er.*

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Det finnes en rekke ulike vitenskapelige teorier en kan forankre sine undersøkelser i (Thagaard, 2013, p. 31). Jeg har valgt å forankre denne oppgaven i hermeneutisk vitenskapsteori (Krogh, 2009, p. 22).

Hermeneutikken omhandler det å fortolke meningsinnholdet i en tekst (Krogh, 2009, p. 22). Hensikten er å forstå innholdet i teksten på et dypere plan. Dette gjør en ved å studere ulike deler av teksten, samtidig som en ser dette i perspektiv av teksten som helhet (Thagaard, 2002, p. 37). Fortolkningen skjer i lys av erfaringsbakgrunnen til den som tolker materialet, og relevant teori på feltet. Videre er det vesentlig at forfatteren klarer å argumentere for sin fortolkning, for å skape troverdighet hos leseren (Thagaard, 2002, p. 38). Formålet med dette er å tilegne seg en god forståelse for tekstens meningsinnhold (Westlund, 2009, pp. 70-71).

I denne oppgaven søker jeg finne svar hvilke krav som stilles, eller hvilke føringer som legges for arbeidsmåter i kompetansemålene i LK-06. Her vil jeg være nødt til å tolke og forstå innholdet i læreplanen på et dypere nivå. Jeg vil behøve å søke kunnskap om meningsinnholdet som ligger i de ulike kompetansemålene. I tillegg vil jeg behøve å søke kunnskap om betydningen av begrepene som anvendes i kompetansemålene. Ved å studere meningsinnholdet i kompetansemålene til LK-06, vil jeg kunne oppnå å finne svar på spørsmålene jeg har stilt i forskningsspørsmålet.

### **3.2 Forforståelse**

Forforståelsen min for arbeidet med denne masteroppgaven har utgangspunkt i den undervisning jeg har fått, og de refleksjonene jeg har gjort meg i løpet av min tid som lærerstudent ved UiT-Norges arktiske universitet. Her har jeg fått innføring og innsikt i ulike områder av skolen som organisasjon. Utdannelsen har bidratt til å gi meg perspektiver på ulike sider ved skolen. Jeg har lært å analysere og tolke kompetansemål, og å lage undervisningsopplegg med utgangspunkt i disse analysene og tolkningene.

I forbindelse med arbeidet jeg gjorde med bacheloroppgaven, og artikkelen som fulgte dette arbeidet, så jeg at alle komponentene i LK-06 spiller viktige roller i valg av arbeidsmetoder i undervisningen (se kapittel 1.1 Bakgrunn og motivasjon for nærmere redegjørelse av bacheloroppgaven og artikkelen) (Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016). Funnene fra bacheloroppgaven var grunnlag for de undersøkelsene jeg gjorde i forbindelse med denne masteroppgaven. Jeg hadde forforståelse for at alle komponentene i kompetansemålet legger sterke føringer for hvilke arbeidsmetoder en skal ta i bruk i undervisningen. Dette kunne vært med på å prege måten jeg analyserer kompetansemålene. Jeg kunne risikert å søke bekræftelse for den forforståelsen jeg var i besittelse av. For å unngå at jeg lette etter bekræftelse på forforståelsen, måtte jeg være bevisst på at den kunne legge føringer for mine analyser av kompetansemålene i LK-06.

### **3.3 Kvalitativ tekstanalyse av LK-06**

På bakgrunn av den hermeneutiske vitenskapsteoretiske forankringen i denne oppgaven, har jeg valgt å ta i bruk en kvalitativ metodisk tilnærming for å svare på forskningsspørsmålet. Kvalitativ forskningsmetode omhandler grundige undersøkelser av menneskers standpunkter eller argumenter, som det videre blir gjort en analyse og tolkning av (Grønmo, 2014, p. 22).

Forskningsspørsmålet i denne oppgaven stiller spørsmål om hvilke krav det stilles, eller hvilke føringer det legges til bruk av arbeidsmetoder i kompetansemålene i LK-06. Jeg har av den grunn valgt å gjøre en kvalitativ tekstanalyse av læreplanen. Som metode omhandler tekstanalyse to områder. For det første omhandler metoden hvilket utvalg en gjør av tekstmateriale til analysere. For det andre handler metoden om hvordan en analyserer og tolker materialet etter at det er blitt valgt ut (Leseth & Tellmann, 2014, pp. 168-169).

Tekstanalysen tar sikte på å gi en god beskrivelse av materialet en undersøker. Det er av den grunn vesentlig at jeg har et profesjonelt forhold til dokumentet, for å sikre god validitet og reliabilitet i arbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2013, pp. 87-88). I tekstanalysen blir materialet lest og analysert systematisk. Den som studerer teksten systematiserer innholdet inngående, for å finne svar på forskningsspørsmålet som er stilt (Christoffersen & Johannessen, 2013, pp. 87-88). Metoden utføres ved å kode og kategorisere teksten. Materialet settes inn et i system, et kodeskjema, med sikte på å kunne besvare forskningsspørsmålet (Grønmo, 2014, p. 142).

I analyseprosessen foregår ofte oppdagelse av funn og tolkning av funn samtidig. De er begge gjensidig med på å drive prosessen mot å besvare forskningsspørsmålet framover (Grønmo, 2014, p. 175). Når analysemetoden er ferdig, fortsetter ofte analyseprosessen. Materialet blir da analysert opp mot teoretiske begreper og støttende litteratur (Grønmo, 2014, p. 265). Analyseprosessen vil jeg redegjøre nærmere for i kapittel 4. Analysemetode.

I det følgende vil jeg redegjøre for utvalg av tekstmateriale som skal analyseres. Videre, med utgangspunkt i dette, vil jeg sjangerplassere teksten og kategorisere den som kildetype.

### **3.3.1 Utvalg av tekstmateriale**

I forskningsspørsmålet presiserer jeg et eksplisitt ønske om å søke informasjon om kompetansemålene i LK-06. Av den grunn er dette tekstmaterialet jeg har valgt å benytte i tekstanalysen.

I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense feltet jeg undersøker til å kun gjelde fagplanen i norsk, og hovedområdet muntlig kommunikasjon (se kapittel 1.4 Avgrensning av felt for nærmere redegjørelse). Videre har jeg valgt å kun se nærmere på et lite utvalg av kompetansemål fra hovedområdet muntlig kommunikasjon. Dette begrunnes i at jeg ønsker å få tid til å studere de ulike kompetansemålene nøye. Kompetansemålene ble valgt ut på bakgrunn av at jeg mener de vil kunne belyse forskningsspørsmålet mitt godt (se kapittel 4.2 Analysemetode anvendt på LK-06 for nærmere redegjørelse av dette). Jeg valgte ut to ulike grupper av kompetansemål. På den ene siden valgte jeg mål som jeg vurderer til å inneholde krav til arbeidsmetoder i undervisningen. Disse kompetansemålene var ”lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler”, ”samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon” og ”lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom



meninger og fakta” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). På den andre siden valgte jeg ut mål som ikke virket til å inneholde et slikt krav. Disse kompetansemålene var ”sette ord på egne følelser og meninger” og ”forstå noe svensk og dansk tale” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). I kapittel 4.2 Analysemetode anvendt på LK-06, viser jeg hvordan disse kompetansemålene blir analysert.

### **3.3.2 Sjangerplassering av tekst**

For å skape innsikt i materiale en skal bruke i tekstanalysen, vil det kunne være nyttig å sjangerplassere dokumentet. En stadfester på den måten tekstens funksjon og formål. Med dette som utgangspunkt vet man hvilke meninger og budskap en skal se etter og tolke i analysearbeidet (Widén, 2009, pp. 140-142).

Widén (2009) skiller mellom fire sjangre av tekster innen skole- og utdanningsområdet. Disse fire er politiske tekster, samfunnslivstekster, skole- og utdanningstekster og private tekster (Widén, 2009, pp. 140-142).

Politiske tekster kjennetegnes av å være uformet på den formelle politiske arena. Lovforslag eller styringsdokumenter er eksempler på slike tekster. Ved å undersøke politiske tekster, kan en studere samfunnsmessige endringer. En kan få inntrykk av hvorfor endringer skjer, og hvilke konsekvenser de har (Widén, 2009, pp. 140-141).

Samfunnslivstekster er offentlige tekster skrevet av enkeltpersoner, organisasjoner eller interessegrupper i eksempelvis en avis. Dette er tekster som gir et bilde på spørsmål og problemstillinger som rører seg i samfunnet (Widén, 2009, p. 141).

Skole- og utdanningstekster gir et bilde på hverdagslivet i sektoren. Lokale læreplaner eller ukeplaner er eksempler på slike tekster. Disse kan være skrevet av ulike yrkesgrupper, enkeltpersoner eller representanter for skole- og utdanningssektoren (Widén, 2009, p. 141).

Til slutt har vi private tekster. Disse er skrevet av enkeltpersoner eller grupper, ment til privat bruk. Eksempler vil være dagbøker, skjønnlitterære bøker eller elevdokumenter. I disse dokumentene ser vi uttalelser som beskriver individuelle opplevelser av skolehverdagen (Widén, 2009, pp. 141-142).

LK-06 kan defineres som en politisk tekst (Widén, 2009, pp. 140-141). Ifølge forskrift til Opplæringsloven §1-1 skal grunnskolens opplæring være i samsvar med læreplanverket LK-

06 (Regjeringen, 2014). Læreplanen bestemmer med dette hvilken kompetanse norske elever skal ha etter endt skolegang. Det er et sentralt styringsdokument i den norske skole, og legger klare føringer for undervisningen som norske elever får.

### 3.3.3 Kildetype

For å gi et bilde på hvilken kildetype LK-06 er, velger jeg å kildeplassere teksten. Dette gjør jeg for å si noe om hvilken tidshorisont kilden referer til (Dahl, 1973, p. 40). Dahl (1973) viser til fire hovedtyper av kilder. Han skiller her på den ene siden mellom kognitive kilder, som beskriver en faktisk hendelse eller handling, og normative kilder som uttrykker følelser, vilje og ønsker. Kognitive og normative kilder kan videre være enten fortidsrettet eller framtidrettet (Dahl, 1973, p. 37). Under viser jeg et skjematisk oppsett for de fire ulike kildetyperne.

	<b>Fortidsrettet</b>	<b>Fremtidrettet</b>
<b>Kognitiv</b>	(1) Berettende	(3) Forutsigende
<b>Normativ</b>	(2) Vurderende	(4) Programmatisk

Figur 1 Fire hovedtyper av kilder (Dahl, 1973, p. 40)

LK-06 kan primært defineres som en pragmatisk kilde (Dahl, 1973, pp. 37-41). En framtidrettet kilde som angir visjoner, påbud og krav til hvordan norsk skole skal være. Teksten legger føringer for skolen, og sier noe om hvordan man ønsker den skal være (Dahl, 1973, pp. 37-41). Samtidig preges LK-06 av elementer fra de tre andre kildetyperne. Læreplanen kan sies å være både kognitivt og normativt fortidsrettet i den grad at det bygger på tidligere visjoner og handlinger (Dahl, 1973, pp. 37-41). I tillegg bærer dokumentet preg av å være forutsigende ettersom LK-06 er en forskrift som legger føringer for handlinger vi forventer at skal etterfølges (Dahl, 1973, pp. 37-41).



## 4 Analysemetode

*I dette kapitlet redegjør jeg for analysemetoden jeg har anvendt i oppgaven. For å analysere kompetansemålene i LK-06 har jeg tatt utgangspunkt i Thagaard (2013) sin beskrivelse av temasentrert analysemetode. Jeg vil først redegjøre for min forståelse av stegene i analysemetoden, før jeg viser hvordan jeg har anvendt denne i en kvalitativ temasentrert tekstanalyse.*

### 4.1 Temasentrert analysemetode

En analyse med fokus på tema er ifølge Thagaard (2013) en temasentrert analysemetode. Ved bruk av denne metoden ønsker man å oppnå dypere forståelse for de temaer som studeres (Thagaard, 2013, p. 181). Prosessen består av fire trinn. I første trinn kodes materialet. Prosessen starter ved at en leser gjennom materialet. I dette arbeidet er det svært vanlig å skrive memos, små kommentarer med refleksjoner og tanker til teksten. Deretter koder en ulike ord og begrepet fra materialet for å få fram meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2013, pp. 158-160). Vi skiller mellom to kodeprosesser, åpen koding og aksialkoding. I den åpne kodingen ønsker man å identifisere mønstre og temaer i materialet. I aksialkodingen analyserer man forholdet mellom kodene (Thagaard, 2013, pp. 158-160). Videre klassifiseres kodene inn i kategorier. Koder som inneholder samme tema settes i samme kategori, for på den måten å systematisere materialet (Thagaard, 2013, p. 159).

Neste steg i prosessen består i å identifisere mønstre fra kategoriene. Her studeres materialet nærmere for å finne eventuelle sammenhenger. Målet er å oppnå forståelse for hva materialet handler om. Prosessen går her inn i en tolkende fase. Mønstrene som oppdages mellom de ulike kategoriene skal videre brukes i fortolkningsarbeidet (Thagaard, 2013, p. 161).

De to foregående stegene har bestått av å dekontekstualisere materialet. Teksten har blitt delt opp, og satt inn i koder og kategorier med hensikt å oppdage mønstre i materialet (Thagaard, 2013, pp. 158-161). I tredje steg av analysemetoden rekontekstualiseres materialet. Mønstrene fra trinn to tolkes inn i en ny kontekst. Den som utforsker materialet prøver å oppdage sammenhenger i det. Teksten settes sammen på en ny måte for å framheve meningen i den (Thagaard, 2013, p. 167). Den faglige forankringen og forforståelsen til personen som analyserer materialet vil prege prosessen. Resultatene fra arbeidet vil være påvirket av denne forforståelsen (Thagaard, 2013, p. 167).

Siste steg i Thagaards beskrivelse av en temasentrert analysemetode omhandler å tilegne seg en forståelse for materialet som helhet (Thagaard, 2013, pp. 172-173). De ulike delene av materialet ses her i sammenheng for å finne eventuelle koblinger. Dette skjer både i et helhetlig perspektiv og på ulike delnivåer. Formålet er å finne ideer fra materialet som kan fortelle noe om det som helhet (Thagaard, 2013, p. 167).

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne modellen for analysemetode. Den er ikke fulgt slavisk. Nedenfor vil jeg redegjøre for hvordan jeg har fulgt de tre første stegene i metoden. Fjerde steg inngår i kapittel 5. Analyse og drøfting.

## **4.2 Analysemetode anvendt på LK-06**

Tidligere i denne oppgaven har jeg redegjort for at jeg hadde en forforståelse for at de ulike bestanddelene i kompetansemålet spiller en viktig rolle for hvilke arbeidsmetoder som kan anvendes i undervisningen (se kapittel 3.2. Forforståelse) (Johnsen, Madsen, Sørvig, & Andreassen, 2016). Jeg har i tillegg redegjort for at jeg i arbeidet fram mot det endelige forskningsspørsmålet forsøkte å analysere kompetansemålene på ulike måter (kapittel 1.2 for nærmere utdypelse). Med dette som utgangspunkt hadde jeg opparbeidet meg en forståelse for at enkelte av kompetansemålene inneholdt det som kunne kvalifiseres som krav til arbeidsmetoder, mens andre ikke hadde det. Jeg ønsket å utforme et skjema for analyse hvor jeg kunne se nærmere på antakelsen om at enkelte av kompetansemålene inneholdt krav for arbeidsmetoder. Samtidig ønsket jeg å undersøke hvordan kompetansemålene som ikke virket til å inneholde krav til arbeidsmetoder, likevel kunne påvirke valg av arbeidsmetoder.

Jeg laget et analyseskjema hvor jeg kategoriserte kompetansemålene i LK-06 (Thagaard, 2013, p. 159). Skjemaet bestod av tre kolonner hvor jeg førte inn kompetansemål, kategorier og memos.

I kolonnen for kompetansemål førte jeg inn målene jeg hadde valgt å analysere (se kapittel 3.3.1 Utvalg av tekstmateriale for utdypende beskrivelse av utvalg av kompetansemål til analyse).

Kolonnen for kategorisering av materialet var delt inn i tre ulike underkategorier. Disse var ”ferdighetsdimensjon”, ”kunnskapsdimensjon” og ”krav til arbeidsmetoder”. Hver av kompetansemålene ble kategorisert innenfor disse kategoriene. Innenfor kategorien

”ferdighetsdimensjon” trakk jeg ut ferdigheten jeg tolket at kompetansemålet setter krav til at elevene skal oppnå. Innenfor kategorien ”kunnskapsdimensjon” trakk jeg ut kunnskapen som jeg tolket at kompetansemålet setter krav til at elevene skal oppnå. Til slutt, i kategorien ”krav til arbeidsmetoder”, trakk jeg ut arbeidsmetoder som jeg tolket at kompetansemålet setter krav til at elevene skal oppnå. Der jeg ikke fant spor etter noen av disse kategoriene i kompetansemålene, skrev jeg at det fantes ”ingen”.

Begrunnelsen for å kategorisere målene slik jeg har gjort i forbindelse med denne oppgaven, var å klargjøre hvilke dimensjoner og eventuelle krav de bestod av. Dette kategoriserings- og tolkningsarbeidet kan ses i sammenheng med både første og andre trinn av den temasentrerte analysemetoden (Thagaard, 2013, pp. 158-161). Kategoriseringsarbeidet tok utgangspunkt i mine analyser av kompetansemålene. Arbeidet baserte seg på min teoretiske oppfattelse av begrepene ”ferdighet”, ”kunnskap” og ”arbeidsmetoder” (se kapittel 2. Teori for redegjørelse av disse begrepene). Jeg var av den grunn også nødt til å tolke kompetansemålene underveis i kategoriseringsarbeidet.

I den siste kolonnen, memos, førte jeg inn kommentarer til kategoriseringsarbeidet. Funksjonen til denne kolonnen var å skrive inn synspunkter og begrunnelse for kategoriseringen av materialet (Thagaard, 2013, p. 159). Dette leddet kan ses i sammenheng med tredje trinn av den temasentrerte analysemetoden (Thagaard, 2013, p. 167). I denne kolonnen begrunnet jeg valgene for den kategoriseringen jeg hadde gjort av de ulike delene av kompetansemålene. I tillegg gjorde en kort tolkning av kompetansemålene. Her noterte jeg hvilken betydning kategoriseringen hadde for hvordan man kan forstå målene, og hva kategoriseringen har å si for valg av arbeidsmetoder i undervisningen.

Kompetansemål	Kategorisering			Memos
	Ferdighetsdimensjon	Kunnskapsdimensjon	Krav til arbeidsmetode	
Lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler  <i>Mål etter 2. årstrinn Muntlig kommunikasjon</i>	Lytte til andre  Ta ordet etter tur  Gi respons til andre	Ingen	Samtale	Lytte, ta ordet etter tur, gi respons til andre og samtale er alle ferdigheter, ferdighetsdimensjon i målet. Av disse legger ferdigheten samtale krav til arbeidsmetode. Dette er en metode som må gjennomføres for at målet skal bli oppnådd. Den kan ikke velges bort. Andre metoder kan ikke bli tatt i bruk for å nå målet. Øvelse i ferdighetene lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre skal gjøres via metoden samtale.  Videre er det interessant hvordan de øvrige ferdighetene er med på å påvirke hvordan en skal tolke samtalebegrepet. Her kan det diskuteres hvilken samtaletype som

				skal bli tatt i bruk. Hovedområdet målet står under og grunnleggende ferdigheter spiller også inn her.
Sette ord på egne følelser og meninger  <i>Mål etter 2. årstrinn Muntlig kommunikasjon</i>	Sette ord på	Egne følelser  Egne meninger	Ingen	Ferdigheten i dette målet er her å sette ord på. Egne følelser og meninger er hva de må ha kompetanse om. Elevene skal lære seg ferdigheten å sette ord på, ved å bruke deres kunnskap om egne følelser og meninger. Dette målet inneholder derfor en tydelig ferdighetsdimensjon og en tydelig kunnskapsdimensjon.  Dette målet sier ikke noe eksplisitt om hvordan man skal sette ord på egne følelser og meninger. Målet åpner for å benytte ulike arbeidsmetoder, men legger føringer for at det å sette ord på må inngå.
Forstå noe svensk og dansk tale  <i>Mål etter 4. årstrinn Muntlig kommunikasjon</i>	Forstå noe	Svensk og dansk tale	Ingen	Her finner jeg en klar ferdighetsdimensjon, å forstå. Det de skal forstå er kunnskapsdimensjonen svensk og dansk tale. Målet sier ikke noe om hvordan dette skal gjøres. Læreren kan ta i bruk de metoder han ønsker. Samtidig er det viktig at en tar i bruk metoder som fremmer nettopp forståelse. Målet ligger under muntlig kommunikasjon. Dette forutsetter muligens muntlige metoder?
Samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon  <i>Mål etter 4. årstrinn Muntlig kommunikasjon</i>	Samhandle med andre	Ingen	Lek  Dramatisering  Samtale  Diskusjon	Ferdigheten i dette målet er å samhandle med andre. Målet ligger under hovedområdet muntlig kommunikasjon. Dette betyr at målet er å språklig samhandle med andre.  Målet har videre lagt bestemmelser for hvordan denne ferdigheten skal øves. Her finner en krav til arbeidsmetoder, disse er lek, dramatisering, samtale og diskusjon. Via disse metodene skal elevene utvikle evnen til å samhandle. Målet legger på den måten premisser for hvilke samtaleformer som skal øves. I den sammenheng er det interessant at målet sier at elevene skal lære seg å samtale og diskutere. Begrepet samtale kan tolkes som nettopp diskusjon, men også som eksempelvis monolog og dialog. Her vil lærerens forståelse av begrepet kunne ha betydning for metodebruken. Samtidig kan det være vesentlig å se hva andre områder av læreplanen legger av føringer for begrepet.  Føringene målet legger for arbeidsmetoder er generelle. En står relativt fritt til å velge innenfor metodene som er bestemt. Samtidig kan en ikke velge å øve ferdigheten ved bruk av andre metoder. Elever som ikke mestrer samhandling i lek, dramatisering, samtale og diskusjon vil ikke kunne ta i bruk andre metoder for å nå ferdigheten.

Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta <i>Mål etter 7. årstrinn Muntlig kommunikasjon</i>	Lytte til Videreutvikle Skille mellom	Meninger Fakta	Innspill fra andre	Ferdighetsdimensjonen i dette målet er å lytte til, videreutvikle og å skille mellom. Målet inneholder kunnskapsdimensjonen meninger og fakta. Elevene må vite kjennetegn på begrepene meninger og fakta, dette skal de bruke til å skille mellom den. Dette skal de gjøre med utgangspunkt i innspill fra andre  I kompetansemålet står det at eleven skal utvikle ferdigheter og kunnskap med utgangspunkt i ”Innspill fra andre”. Målet legger ved det føringer for bruk av arbeidsmetoder i undervisningen.  Målet ser ut til å bestå av to deler hvor metoden binder dem sammen og er begrunnelsen for at det er skrevet som ett mål
--	---	-------------------	--------------------	---

**Tabell 1: Kodeskjema. Kilde for kompetansemål: (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).**

På bakgrunn av funnene fra skjemaet ovenfor satt jeg opp en matrise for å tydeliggjøre hvilke kompetansemål som inneholder krav til arbeidsmetoder, og hvilke som ikke gjør det.

<b>Krav til arbeidsmetoder</b>	<b>Ikke krav til arbeidsmetoder</b>
Lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler	Sette ord på egne følelser og meninger
Samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon	Forstå noe svensk og dansk tale
Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta	

**Figur 2 Matrise over kompetansemål som på ene siden inneholder krav til arbeidsmetoder, og på den andre siden ikke inneholder krav til arbeidsmetoder.**

Denne matrisen står som utgangspunkt for det videre arbeidet. Jeg ønsker å analysere funnene dypere. I neste kapittel vil jeg analysere og drøfte resultatene fra analyseprosessen for å svare på forskningsspørsmålet.





## 5 Analyse og drøfting

*I dette kapittelet ønsker jeg å analysere og drøfte funnene fra analyseprosessen. Funnene vil bli analysert og drøftet i lys av relevant teori på feltet, redegjort for i kapittel 2. Teori. Formålet med analysen og drøftingen er å komme fram til svar på forskningsspørsmålet.*

Gjennom analyseprosessen laget jeg en matrise som viste at kompetansemålene kan deles i to grupper (se kapittel 4.2 Analysemetode anvendt på LK-06). Disse to gruppene er mål som inneholder krav til arbeidsmetoder, og mål som ikke inneholder krav til arbeidsmetoder. I det følgende vil jeg analysere og drøfte materialet fra analyseprosessen i lys av forskningsspørsmålet:

*Hvilke krav stilles og hvilke føringer legges for bruk av arbeidsmetoder i ulike kompetansemål i LK-06?*

Jeg vil starte kapittelet med å svare på det første underspørsmålet:

*På hvilken måte påvirker kompetansemålene i LK-06 valg av arbeidsmetoder?*

Videre vil jeg svare på det andre underspørsmålet:

*På hvilken måte kan ulik forståelse og tolkning av begreper i kompetansemål påvirke valg av arbeidsmetode, sett i lys av kompetansemålets hovedområde og grunnleggende ferdighet?*

### 5.1 Kompetansemål med krav til arbeidsmetoder

Den første gruppen av kompetansemål som jeg ønsker å ta for meg i dette delkapittelet omhandler de mål som jeg, med utgangspunkt i analyseprosessen, mener inneholder metodekrav. Disse målene er:

Lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

De første to kompetansemålene mener jeg er bygd opp av en ferdighetsdimensjon, og et krav til hvilke arbeidsmetoder som skal tas i bruk i undervisningen. Jeg ønsker å utdype dette nærmere ved å forklare hvordan jeg mener målene er oppbygd. Jeg starter med det første av målene:

Elevene skal kunne lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Å ”lytte”, ”ta ordet etter tur” og ”gi respons” er alle tre handlinger som elevene skal gjøre. Dette fører til at en kan definere dem som målets ferdighetsdimensjon (Bloom, 1965, pp. 28-43). Hver av ferdighetene henger sammen med begrepet ”samtaler”. En kan tydeliggjøre dette ved å omformulere målet slik:

Elevene skal kunne lytte til andre i samtaler, ta ordet etter tur i samtaler og gi respons til andre i samtaler.

Ved å dele målet opp slik jeg har vist ovenfor, ser en at ferdighetene skal utføres i en samtale. Dette er arbeidsmetoden elevene skal ta i bruk (Helle, 2013, p. 172) Målet forutsetter at ferdighetene ”lytte”, ”ta ordet etter tur” og å ”gi respons” skal utføres i samtaler. Kompetansemålet er bygd opp ved at første del representerer ferdighetsdimensjonen, og siste del representerer hvilket middel ferdighetene skal utføres via. Samme tendens ser en i det andre kompetansemålet:

Elevene skal kunne samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Handlingene som skal utføres, de ferdighetene elevene skal tilegne seg, er å ”samhandle med andre” (Bloom, 1965, pp. 28-43). I likhet med det første kompetansemålet, står ferdighetsdimensjonen i starten av målet. I slutten av kompetansemålet blir det presentert fire ulike måter en kan samhandle på. Disse fire er ”lek”, ”dramatisering”, ”samtale” og ”diskusjon”. Alle fire representerer ulike arbeidsmetoder. Det er didaktiske virkemidler som læring skal oppnås via (Helle, 2013, p. 172). På samme måte som i det første kompetansemålet, kan en tydeliggjøre sammenhengen mellom ferdigheten og metodene ved å omformulere målet slik:

Elevene skal kunne samhandle med andre gjennom lek, samhandle med andre gjennom dramatisering, samhandle med andre gjennom samtale og samhandle med andre gjennom diskusjon.

Ferdigheten i målet må ses i sammenheng med metodene. Målet legger føringer for at det er via bruk av fire ulike arbeidsmetoder at elevene skal oppnå ferdighetsdimensjonen i kompetansemålet. I det første kompetansemålet, ”lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler”, blir en rekke ulike ferdigheter presentert, men kun en metode. Denne metoden skal benyttes for å lære de ulike ferdighetene som blir presentert i målet. De tre ulike ferdighetene, ”lytte”, ”ta ordet etter tur” og ”gi respons”, må læres via den ene metoden, ”samtale”. I det andre kompetansemålet, ”samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon”, presenteres kun en ferdighet, ”å samhandle med andre”. På den andre siden presenteres det ulike metoder som skal benyttes for å oppnå ferdigheten. Elevene skal lære å samhandle med andre gjennom arbeidsmetodene ”lek”, ”dramatisering”, ”samtale” og ”diskusjon”. Mønsteret i begge kompetansemålene er at ferdighetsdimensjonen står presentert først. I slutten av målet presenteres arbeidsmetoden som skal tas i bruk for å nå målet.

Det tredje kompetansemålet jeg mener inneholder metodekrav er:

Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Til forskjell fra de to målene jeg har vist til ovenfor, skiller dette kompetansemålet seg ut i måten det er bygd opp på. De to første målene består kun av ferdighetsdimensjon og krav til arbeidsmetode. Det tredje kompetansemålet består på den andre siden av både ferdighetsdimensjon og kunnskapsdimensjon, i tillegg til krav til bruk av arbeidsmetode. Et annet område hvor målet skiller seg ut, er at det framstår som to ulike mål, satt sammen i ett. Disse to momentene ønsker jeg å studere nærmere nedenfor.

Jeg starter med å se nærmere på poenget om at kompetansemålet framstår som to ulike mål, satt sammen i ett. Slik jeg tolker kompetansemålet, kan en velge å omformulere det til to ulike mål på følgende måte:

Lytte og videreutvikle innspill fra andre.

Skille mellom meninger og fakta (i innspill fra andre).

I begge delene av kompetansemålet blir ferdighetsdimensjonen presentert først. I første del av målet er ferdighetsdimensjonen representert via handlingene ”lytte” og ”videreutvikle”. I den andre delen av kompetansemålet representeres ferdighetsdimensjonen via handlingen ”skille mellom”. Dette er i tråd med Blooms (1965) definisjon av kompetansebegrepet (Bloom, 1965, pp. 28-43). I den andre delen av kompetansemålet finner vi i en kunnskapsdimensjon.

Kunnskapsdimensjonen er plassert sist i målet, bak ferdighetsdimensjonen. Kunnskapsdimensjonen er representert ved at elevene skal tilegne seg innsikt om ”meninger” og om ”fakta”. Dette ser jeg igjen i tråd med Blooms (1965) definisjon av kompetansebegrepet (Bloom, 1965, pp. 28-43). I andre del av det tredje kompetansemålet presiseres spesifikke kunnskaper som elevene skal tilegne seg i undervisningen. Dette skiller seg fra det første og andre kompetansemålet jeg har vist til i dette delkapittelet.

Siste ledd av første del av kompetansemålet ”lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta” viser hvilken arbeidsmetode som skal benyttes for å oppnå ferdighetsdimensjonen (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). I dette tilfellet er det ”innspill fra andre”. Jeg vil eksemplifisere dette ved å omformulere målet på følgende måte:

Lytte til innspill fra andre, videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta (i innspill fra andre).

Jeg velger å definere ”innspill fra andre” som et krav til hvilken arbeidsmetode som skal benyttes for å oppnå ferdighets- og kunnskapsdimensjonen i kompetansemålet. Målet krever at det er via det didaktiske virkemidlet ”innspill fra andre” at som læring skal oppnås (Helle, 2013, p. 172). Arbeidsmetoden er ikke like spesifikk som i de første to kompetansemålene ”lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler” og ”samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Kompetansemålet ”lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta” inneholder ikke en klar metode slik ”samtale” eksempelvis er (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Samtidig stiller frasen ”innspill fra andre” krav til at arbeidsmetoden som benyttes i undervisningen må være av en slik karakter at elevene får gi hverandre innspill. Sett i sammenheng med at kompetansemålet ligger under hovedområdet ”muntlig kommunikasjon” (dette vil jeg gå nærmere inn på nedenfor, se kapittel 5.3), kan en si at det finnes krav i metoden for å ta i bruk samtale som arbeidsmetode (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

I andre del av kompetansemålet ”lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta” som er ”skille mellom meninger og fakta (i innspill fra andre)”, kommer ikke kravet til arbeidsmetode fram på samme måte som i de øvrige kompetansemålene jeg har vist til i dette delkapittelet (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Jeg har valgt å tolke målet dithen at ferdighetsdimensjonen fra første del, også gjelder for andre del av kompetansemålet. Dette er grunnen til at ”i innspill fra andre” er satt i parentes. For meg virker det logisk å se metodekravet ”i innspill fra andre” i lys av begge delen av kompetansemålet ettersom målet

som helhet er skrevet sammen som ett. En kan på den andre siden velge å tolke kompetansemålet dithen at elevene på generell basis skal klare å skille mellom meninger å fakta. Hvis dette hadde vært tilfellet tror jeg denne delen av kompetansemålet ville vært skrevet som et eget mål. En ville ikke koblet de to komponentene sammen. Jeg velger å se arbeidsmetoden som grunnen til at målene står sammen. Dette er bindeleddet mellom ferdighetsdimensjonene, og begrunnelsen for at disse er satt sammen i ett mål. De ulike kompetansedimensjonene skal oppnås ved bruk av en og samme metode.

Etter å ha kommet fram til at de tre kompetansemålene jeg har vist til i dette delkapittelet inneholder krav til arbeidsmetode, ønsker jeg nå å drøfte hvorfor dette er tilfellet. For å oppnå et kompetansemål, må alle delene av det være oppfylt. Hver for seg, og i sammenheng med hverandre (Bloom, 1965, pp. 28-43) (Illeris, 2012, p. 68). Dette skyldes at kompetansemålet er bygd opp av et samspill mellom ulike komponenter som virker sammen for å vise hvilken kompetanse eleven skal besitte (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, p. 31). Sammen forteller de hva norske elever skal kunne etter endt skolegang. Når læreren skal planlegge undervisning er det av den grunn viktig at han sørger for at alle komponentene i kompetansemålet blir fulgt. Læreren kan eksempelvis ikke velge å bort metodene som er lagt i målet (Bloom, 1965, pp. 28-43) (Illeris, 2012, p. 68). Dette ønsker jeg å eksemplifisere nedenfor.

For å oppnå kompetansemålet ”lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler” skal ferdighetene oppnås ved å ta i bruk metoden ”samtale” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Læreren kan her velge å gjennomføre samtaler hvor elevene er organisert som to og to, i små grupper eller i klassen som helhet. De kan være inne eller ute. De kan være i samme rom, eller befinne seg på ulike steder. Dersom Lise har problemer med å delta i samtaler med for mange elever, kan læreren differensiere undervisningen dithen at elevene skal samtale i mindre grupper. Det vesentlig her blir at Lise oppnår ferdighetene ”lytte”, ”ta ordet etter tur” og å ”gi respons” innenfor rammene av en samtale. På den måten sørger læreren for at alle momentene i kompetansemålet blir oppfylt. Grensene for hvordan en skal gjennomføre kravet til arbeidsmetoden er relativt fri. Så lenge ferdighetsdimensjonen blir oppnådd, kan samtalen ha hvilken form læreren måtte ønske. Dersom Lise har problemer med å delta i samtaler, uavhengig av form, blir det vanskeligere å differensiere målet. Læreren til Lise kan ikke gi henne i oppgave å eksempelvis skrive respons til en medelev. Momentet ”samtale” fra

kompetansemålet vil da ikke være oppfylt. Dette fører videre til at målet som helhet ikke blir oppfylt.

Det samme gjelder for kompetansemålet ”samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Her legges det krav om at ferdighetsdimensjonen ”samhandle med andre” skal læres gjennom metodene ”lek”, ”dramatisering”, ”samtale” og ”diskusjon”. Læreren kan derfor ikke velge å ta i bruk andre metoder for å lære elevene å samhandle. Han må velge aktiviteter innenfor de metodiske rammene som er skissert i kompetansemålet.

For kompetansemålet ”lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta” skal ferdighets- og kunnskapsdimensjonene i målet oppnås gjennom arbeidsmetoden ”innspill fra andre” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). På samme måte som i eksemplene ovenfor må arbeidet bygge på at elevene skal forholde seg til innspill som kommer fra andre. Læreren må velge arbeidsmetoder som åpner for at elevene kan gi hverandre innspill. Elevene må videre få mulighet til å reagere på innspillene innenfor rammene av ferdighets- og kunnskapsdimensjonen i målet. Dersom dette ikke blir gjort, vil ikke målet som helhet bli gjennomført, og den samlede kompetansen målet setter krav for vil ikke bli oppnås.

Argumentene i eksemplene ovenfor peker i retning av at kompetansemålene ikke åpner for differensiering av arbeidsmetoder. På den andre siden peker de i mot at kompetansemålene legger stramme rammer for valg av arbeidsmetoder. Dette samsvarer dårlig med det synet Engelsen (2006) og Aasen, Prøitz & Rye (2015) presenterer. Disse forfatterne skriver at de tolker læreplanverket dithen at arbeidsmetoder skal velges på lokalt nivå. Forfatterne finner støtte i sine påstander i St.meld. nr. 30 (2003-2004) og veiledning til lokalt læreplanarbeid (Engelsen, 2006, p. 16) (Aasen, Prøitz, & Rye, Idunn, 2015). Aasen, Prøitz & Rye (2015) påpeker at arbeidsmetodene skal velges med utgangspunkt i, og innenfor rammer lagt i læreplanen (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015). Engelsen (2006) går så langt som i å argumentere for at læreplanen ikke inneholder retningslinjer for bruk av arbeidsmetoder overhode (Engelsen, 2006, p. 151). Forfatterne legger deler av sin argumentasjon i at St.meld. nr. 30 (2003-2004) krever at lærerne skal bli autonome i sin profesjon. Til forskjell fra L97, som la strenge føringer for metodebruk, skulle lærerne stå firere til å velge arbeidsmetode i LK-06 (Engelsen, 2006, pp. 65-66) (Aasen, Prøitz, & Rye, Idunn, 2015). Mine funn fra analysen av de tre kompetansemålene jeg har vist til ovenfor, tilsier at rammene for hvilke arbeidsmetoder

en kan velge å ta i bruk er svært stramme. Strammere enn jeg oppfatter at St.meld. nr. 30 (2003-2004) mente at intensjonen med LK-06 skulle være (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Engelsen (2006) sine redegjørelser for at LK-06 ikke legger retningslinjer for valg av arbeidsmetoder, virker ikke til å stemme overens med mine funn (Engelsen, 2006, p. 151). Det samme gjelder for Aasen, Prøitz & Rye (2015) sine redegjørelser for at LK-06 kun legger rammer for bruk av arbeidsmetoder (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015). Jeg ser det som svært interessant at jeg gjør funn som tilsier at en finner metodekrav i LK-06. I løpet av mitt lærerstudie har jeg fått inntrykk av at LK-06 åpner for metodefrihet, og at det er læreren som har ansvar for å velge passende arbeidsmetoder. Det er interessant å se at dette trolig ikke stemmer i full utstrakt grad for alle kompetansemålene. Mine funn tilsier at læreplanen legger konkrete krav for hvilke metoder som skal tas i bruk i enkelte kompetansemål.

Til tross for at kompetansemålene jeg har referert til ovenfor ser ut til å legge krav for valg av arbeidsmetoder, står læreren på den andre siden fritt til å velge hvordan han skal ta i bruk de ulike metodene. Målene angir ikke bestemmelser for hvordan arbeidet skal organiseres innenfor de gitte rammene av krav til bruk av konkrete arbeidsmetoder. Her åpner rommet for metodefrihet seg igjen. Rommet for metodefrihet virker til å være strengere enn det Engelsen (2006) og Aasen, Prøitz & Rye (2015) skisserer. Samtidig kan en si at dette virker til å kunne være i samsvar med Aasen, Prøitz & Rye (2015) sin tolkning av St.meld. nr. 30 (2003-2004), hvor de påstår at LK-06 legger rammer for valg av arbeidsmetoder i undervisningen. Slik jeg leser Stortingsmeldingen, finner jeg kun vage formuleringer som presiserer at læreplanen skal legge mindre føringer for metodevalg enn L97. I tillegg skal det legges større ansvar lokalt for blant annet metodevalg, og læreren skal få større ansvar i denne prosessen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). De klare rammene for bruk av konkrete arbeidsmetoder kan derfor være i overenstemmelse med St.meld. nr. 30 (2003-2004) sine intensjoner for hvilken grad av metodefrihet lærerne skal ha.

Stortingsmeldingen utelukker på ingen måte, slik jeg leser den, at kompetansemålene kan inneholde metodekrav (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Til tross for at kompetansemålene jeg viser til i dette delkapittelet inneholder krav for hvilke metoder som skal benyttes i undervisningen, åpner kompetansemålene samtidig opp for lokal tilpassing og differensiering. Læreren kan selv velge hvordan han spesifikt skal ta i bruk arbeidsmetodene som kompetansemålene legger krav for at skal anvendes. Metodene må inngå i



undervisningen, men kan gjennomføres ved bruk av ulik tilnærming. Nedenfor ønsker jeg å eksemplifisere hvordan kompetansemålene kan åpne for lokal tilpassing og differensiering.

I tilfellet med kompetansemålet ”lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler” finnes ulike måter å gjennomføre en ”samtale” på (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Eksempelvis kan dette gjøres ved å ta i bruk en klassesamtale. Her samtaler elevene med hverandre i plenum. Ordet går på rundgang mellom elevene, og læreren er ordstyrer. Gjennom en slik samtaleform vil elevene få mulighet til å lytte til det medelevene sier, ta ordet etter tur og de vil kunne respondere på det medelevene sier. Det samme vil kunne foregå dersom læreren velger å organisere arbeidet i mindre grupper elever, eller ved å sette to og to elever sammen i par. De samme ferdighetene vil kunne bli oppnådd, men ramme rundt vil være ulike. For noen elever vil det være tryggere å drive samtale når det er færre personer tilstede. I tillegg til at samtalen kan utføres i ulik gruppestørrelse, kan samtalen ha ulik form. Læreren kan velge å drive en samtale med utgangspunkt i et tema hvor elevene fritt kan kommentere, han kan sette i gang en sokratisk dialog eller få elevene til å samtale med utgangspunkt i konkrete spørsmål (Frost, 2004).

I kompetansemålet ”samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon” kan læreren eksempelvis velge å ta i bruk ulike former for lek for å oppnå ferdighetsdimensjonen ”samhandle med andre” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Elevene kan gjennomføre frilek hvor de selv kan velge hva de skal gjøre, eller læreren kan bestemme at de skal gjennomføre leker med regler. Poenget må her være at elevene leker sammen, og at de samhandler med hverandre i leken. Kompetansemålet legger ikke føringer for om elevene skal leke ”familie” eller ”slå på ring”. Det samme gjelder for de øvrige arbeidsmetodene som kompetansemålet stiller krav for at skal gjennomføres.

For kompetansemålet ”lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta” skal ferdighets- og kunnskapsdimensjonene i målet oppnås gjennom arbeidsmetoden ”innspill fra andre” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). På samme måte som i eksemplene ovenfor kan dette gjennomføres gjennom ulike metodiske tilnærminger. Arbeidsmetoden ”innspill fra andre” kan tolkes på ulike måter. Læreren vil av den grunn ha et stort større spillerom for hvordan han ønsker å tilnærme seg arbeidsmetoden. Læreren kan velge at elevene skal komme med innspill i en presentasjon, i en paneldebatt eller i en klassesamtale. Kompetansemålet åpner for at det på lokalt nivå skal bestemmes hvordan en skal tilnærme seg metoden som er fastlagt.

Til tross for at kompetansemålene legger føringer for hvilke arbeidsmetoder som skal tas i bruk, kan læreren tilpasse undervisningen til lokale forhold. Læreren må ta i bruk sin profesjonelle kompetanse for å finne en passende tilnærming til metoden. På den måten kan målene tilpasses lokalt (Engelsen, 2006, pp. 16-19).

Kompetansemålene jeg har redegjort for i dette delkapittelet er eksempel på at rammene for metodevalg i undervisningen kan være svært strenge. Kompetansemålene inneholder krav til hvilke metoder som skal anvendes i undervisningen. Å bli oppmerksom på disse kravene, krever at man er kapabel til å analysere læreplanen godt. Man må klare analysere og tolke de ulike dimensjonene kompetansemålet består av. Videre må læreren være kapabel til å klare forstå hva de ulike dimensjonene innad i kompetansemålet har å si for hvilke arbeidsmetoder som skal tas i bruk i undervisningen (Engelsen, 2006, p. 17). Til tross for at kompetansemålene inneholder krav for hvilke arbeidsmetoder som skal benyttes, finnes det muligheter for å differensiere undervisningen innenfor rammene av disse metodekravene.

Videre ønsker jeg å se nærmere på kompetansemålene jeg fant ut at ikke stiller krav til bruk av arbeidsmetoder.

## **5.2 Kompetansemål uten krav til arbeidsmetoder**

Enkelte av kompetansemålene jeg undersøkte i analyseprosessen virket tilsynelatende ikke til å inneholde noen krav til arbeidsmetode. I det følgende vil jeg vise til de to kompetansemålene som jeg fant ut at kun bestod av en ferdighetsdimensjon og en kunnskapsdimensjon, men ingen krav til arbeidsmetode. Det første av disse to kompetansemålene er:

Sette ord på egne følelser og meninger (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Elevene skal her tilegne seg kunnskap om sine ”egne følelser” og ”meninger”. Videre skal de tilegne seg ferdighet i å ”sette ord på” disse følelsene og meningene. Om en tar i bruk Blooms (1965) beskrivelse av kompetansebegrepet vil å ”sette ord på” defineres som ferdighetsdimensjonen i kompetansemålet, mens ”egne følelser og meninger” defineres som kunnskapsdimensjonen (Bloom, 1965, pp. 28-42). Det samme gjelder for kompetansemålet nedenfor:

Forstå noe svensk og dansk tale (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Å ”forstå” representerer her ferdighetsdimensjonen, og ”svensk og dansk tale” representerer kunnskapsdimensjonen (Bloom, 1965, pp. 28-42). Elevene skal tilegne seg kunnskap om ”svensk og dansk tale” gjennom handlingen å ”forstå”.

De to kompetansemålene jeg har vist til ovenfor består av dimensjonene ”kunnskap” og ”ferdighet”. Ved å sette disse sammen får man bilde på hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg (Bloom, 1965, pp. 28-42). Målet er bygd opp av det Illeris (2012) kaller basale kompetanseenheter (Illeris, 2012, p. 41). At kompetansemålene kun består av ferdighets- og kunnskapsdimensjoner skiller dem fra kompetansemålene jeg henviste til i delkapittel 5.1 Kompetansemål med krav til arbeidsmetoder. Kompetansemålene jeg viste til i delkapittel 5.1 inneholder bestemte krav til arbeidsmetoder som skal tas i bruk. Til forskjell fra målene i delkapittel 5.1, legger ikke kompetansemålene jeg tar for meg i dette delkapittelet føringer for at ferdighet- eller kunnskapsdimensjonen skal oppnås gjennom spesielle arbeidsmetoder.

Min tolkning av at kompetansemålene jeg viser til i dette delkapittelet ikke stiller krav til arbeidsmetoder, stemmer i større grad overens med måten Engelsen (2006) og Aasen, Prøitz & Rye (2015) tolker LK-06. Engelsen (2006) ved at hun mener LK-06 ikke definerer retningslinjer for valg av arbeidsmetoder (Engelsen, 2006, p. 151). Aasen, Prøitz & Rye (2015) ved å beskrive LK-06 som et dokument som skal legge rammebetingelser for undervisningen, men at konkrete arbeidsmetoder skal bestemmes på lokalt nivå. (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015) Dokumentet som omhandler veiledning til lokalt læreplanarbeid i LK-06 støtter opp disse påstandene. Veiledningsdokumentet sier at LK-06 skal legge mindre føringer for metodevalg enn tilfellet var med L97 (Utdanningsdirektoratet, Utdanningsdirektoratet, u.å. b). St.meld. nr. 30 (2003-2004) gir støtte for disse påstandene. Stortingsmeldingen sier at myndigheten i større grad må tillatte lokale avgjørelser for metodevalg i undervisningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). LK-06 skal med utgangspunkt i argumentene jeg har vist til ovenfor, være metodefri innenfor gitte rammer.

Kompetansemålene jeg viser til i dette delkapittelet krever at det blir tatt lokale avgjørelser for hvilke arbeidsmetoder som skal anvendes i undervisningen. Dette krever gode analyser og tolkninger fra lærerens side, for å sikre at elevene tilegner seg kompetansen som er skissert i de ulike målene. Læreren må være kompetent til å lese læreplanens retningslinjer for undervisningen. Han må evne å tolke hvilke rammer som målet legger for undervisningen (Engelsen, 2006, p. 14). Elevene skal oppnå kompetansen som blir lagt i læreplanmålene. Læreren har ansvar for at dette skjer. For å oppnå kompetansen som læreplanmålene

skisserer, bør læreren ta i bruk egnede arbeidsmetoder (Østrem, 2010, p. 65). Et av leddene i å finne egnede arbeidsmetoder er å tolke hvilke retningslinjer som blir gitt i de enkelte kompetansemålene (Engelsen, 2006) (Aasen, Prøitz, & Rye, Idunn, 2015) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Under vil jeg vise at kompetansemålene ”sette ord på egne følelser og meninger” og ”forstå noe svensk og dansk tale” legger rammer for metodevalg. Disse rammene kan betegnes som føringer for hvilke arbeidsmetoder læreren kan ta i bruk i undervisningen.

De to kompetansemålene jeg viser til i dette delkapittelet består av en ferdighetsdimensjon og en kunnskapsdimensjon. Ovenfor har jeg presisert hvor de ulike dimensjonene befinner seg i hvert av målene. Jeg har videre forklart at ferdighetsdimensjonen representerer det handlende elementet i målet (Bloom, 1965, pp. 28-43). Handling er et agerende element. Den må gjøres. På bakgrunn av dette kan en si at ferdighetsdimensjonen legger føringer for de handlinger som skal skje i klasserommet (Bloom, 1965, pp. 28-43). For å lære en ferdighet bør den utføres. Det kreves derfor at ferdighetene blir implementert i de arbeidsmetoder som blir anvendt i undervisningen. Læreren må av den grunn ta hensyn til de føringer ferdighetsdimensjonen legger i valg av arbeidsmetoder (Bloom, 1965, pp. 28-43). Videre er det vesentlig at man evner å tilpasse og implementere kunnskapsdimensjonen målet legger føringer for at elevene skal lære, inn i de arbeidsmetoder en velger å ta i bruk (Illeris, 2012, p. 68).

De to kompetansemålene jeg har vist til i dette delkapittelet er bygd opp av en ferdighetsdimensjon hver. I det første kompetansemålet, ”sette ord på egne følelser og meninger” skal elevene lære seg å ”sette ord på”, mens i det andre kompetansemålet, ”forstå noe svensk og dansk tale”, skal de lære seg å ”forstå” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Ferdighetsdimensjonen kan betegnes som rammebetingelse eller føring for valg av arbeidsmetode. Læreren må velge arbeidsmetoder som samsvarer med ferdighetsdimensjonen. Arbeidsmetoder som sikrer at elevene kan anvende de handlinger som kreves av ferdighetsdimensjonen. I tilfellet med kompetansemålet ”sette ord på egne følelser og meninger” bør det anvendes arbeidsmetoder hvor elevene får mulighet til å sette ord på egne følelser og meninger. Dette kan eksempelvis skje ved å anvende arbeidsmetoden ”samtale” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). I tilfellet med kompetansemålet ”forstå noe svensk og dansk tale” bør det på den andre siden anvendes arbeidsmetoder hvor elevene får mulighet til å øve

opp forståelsen sin (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). I likhet med det første kompetansemålet, kan dette eksempelvis skje via arbeidsmetoden ”samtale”.

I neste delkapittel vil jeg se nærmere på hvordan skape større forståelse for begrepene som anvendes i kompetansemålene i LK-06, ved å se til øvrige deler av læreplanen.

### **5.3 Hvordan ulik forståelse og tolkning av begrepene i kompetansemålene kan påvirke valg av arbeidsmetoder**

I dette delkapittelet ønsker jeg å svare på det andre underspørsmålet som jeg har stilt i denne oppgaven:

*På hvilken måte kan ulik forståelse og tolkning av begreper i kompetansemål påvirke valg av arbeidsmetode, sett i lys av kompetansemålets hovedområde og grunnleggende ferdighet?*

Ovenfor har jeg konkludert med at kompetansemålene enten legger krav til bruk av arbeidsmetoder i undervisningen, eller føringer på bakgrunn av ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene. Kompetansemålene jeg har valgt å bruke i mine analyser av LK-06 har vært hentet fra hovedområdet ”muntlig kommunikasjon” i fagplanen for norsk for 1.-7. årstrinn. På bakgrunn av dette har samtalebegrepet hatt en sentral plass i alle kompetansemålene. I samtlige mål finnes en beskrivelse av at elevene skal benytte metoden ”samtale”, eller lære denne ferdigheten. For å avgrense oppgaven har jeg på bakgrunn av dette valgt å kun fokusere på hvordan begrepet ”samtale” kan forstås eller tolkes.

I dette kapittelet ønsker jeg å se nærmere på hvordan ulik forståelse og tolkning av samtalebegrepet kan påvirke valg av arbeidsmetoder. Utgangspunktet mitt for å forstå samtalebegrepet er redegjort for i kapittel 2.4 Samtaleformer. Min forståelse for skillelinjer mellom ulike samtaleformer tar utgangspunkt i Svares (2006) definisjoner. Han skiller mellom samtaleformene diskusjon, monolog og dialog (Svare, 2006, pp. 10-19). Dette er én måte å forstå samtalebegrepet. Andre måter å forstå begrepet vil kunne gi et annet utslag i analyse og drøfting av kompetansemålenes påvirkning på valg av arbeidsmetoder.

I tillegg til å se på hvordan ulik forståelse og tolkning av samlebegrepet påvirker valg av arbeidsmetoder, ønsker jeg å redegjøre for hvordan samlebegrepet viser seg i kompetansemålene som jeg har tatt for meg i denne oppgaven. Samtalebegrepet viser seg

gjennom ulike ord i målene jeg har undersøkt. Jeg velger å kvalifisere alle ordene inn under samlebetegnelsen ”samtale”. Dette gjør jeg fordi alle ordene kan kvalifiseres som synonymer til samtalebegrepet. Et annet argument for denne avgjørelsen er at alle kompetansemålene er å finne under hovedområdet ”muntlig kommunikasjon” i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Dette setter kompetansemålene i direkte sammenheng med ”muntlighet” som begrep. ”Muntlighet” kan videre ses i relasjon med samtalebegrepet (Svare, 2006, pp. 10-19). Dette vil jeg utdype nærmere senere i dette delkapittelet.

Jeg vil starte med å studere det første av kompetansemålene jeg tok for meg i denne oppgaven. Jeg vil undersøke hvordan samtalebegrepet viser seg i kompetansemålet, og prøvde forstå hvordan ulik forståelse og tolkning av samlebegrepet påvirker valg av arbeidsmetoder. Det første kompetansemålet er:

Lytt, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

I kompetansemålet jeg referer til ovenfor viser samtalebegrepet seg ved at elevene skal lære seg ferdighetsdimensjonen i målet via arbeidsmetoden ”samtaler”. Det utdypes ikke hvilke typer samtaler, men for å oppnå et kompetansemål forutsettes det at alle momentene er oppfylt i sammenheng med hverandre (Bloom, 1965, pp. 23-43). Ettersom begrepet ”samtaler” står i flertallsform fremmer kompetansemålet at man metodisk skal utføre flere samtaler. Dette kan tyde på at man skal ta i bruk ulike samtaleformer, eller at man skal gjennomføre metoden gjentatte ganger med kun en samtaleform. For å forstå hvilke typer samtaler som skal gjennomføres med utgangspunkt i kompetansemålet er det for meg naturlig å se tilbake på ferdighetsdimensjonen i kompetansemålet. Ferdighetsdimensjonen består av å ”lytte”, ”ta ordet etter tur” og å ”gi respons”.

Det er kun i dialogen at partene er opptatt av å lytte til hverandre. I diskusjonen og monologen er partene kun opptatt av å fremme egne tanker og meninger. Samtidig vil partene som lytter til en diskusjon eller en monolog være opptatt av å få med seg det som blir sagt (Svare, 2006, pp. 10-18). Ferdighetsdimensjonen å ”lytte” kan på bakgrunn av disse argumentene ses i sammenheng med alle samtaleformene Svare (2006) viser til, diskusjon, monolog og dialog. Å ”ta ordet etter tur” og å ”gi respons” kan på den andre siden kun ses i relasjon til samtaleformene diskusjon og dialog (Svare, 2006, p. 12) (Arneberg, 2004, p. 22). I diskusjonen blir argumentene en har i en sak, satt opp mot motpartens argumenter. Dette er en forutsetning for diskusjonen (Svare, 2006, p. 12). I dialogen er en avhengig av å få og gi innspill på meningene som presenteres for å utvikle perspektivet i temaet som dialogen

omhandler (Matre, 2000, p. 31). En monolog er på den andre siden en enetale. Her er personene kun opptatt av å fremme sine egne synspunkter. Det er ikke rom for at andre skal komme med kommentarer i samtalen (Svare, 2006, p. 11).

En kan forstå samlebegrepet som anvendes i kompetansemålet ”lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler” både en diskusjon, en monolog eller en dialog (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Samtidig styrer ferdighetsdimensjonen i kompetansemålet forståelsen av begrep. Ferdighetsdimensjonen å ”lytte” åpner for at samtalebegrepet kan forstås som diskusjon, monolog og dialog. Ferdighetsdimensjonene ”ta ordet etter tur” og å ”gi respons” utelukker at man kan forstå samtalebegrepet som en monolog. Disse to ferdighetsdimensjonene åpner kun for at samtale kan forstås som diskusjon eller dialog. Dette bør læreren være oppmerksom på i valg av arbeidsmetode i undervisningen. Læreren kan ikke velge å gjennomføre en arbeidsmetode hvor elevene skal føre monologer dersom han ønsker at ferdigheten ”ta ordet etter tur” og å ”gi respons” skal bli oppnådd.

Videre ønsker jeg å studere det andre kompetansemålet jeg tok for meg i denne oppgaven. Dette kompetansemålet er:

Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Her vises samtalebegrepet seg gjennom synonymet ”innspill fra andre”. I sammenheng med samtalebegrepet velger jeg å se ”innspill fra andre” som en frase som blir sagt i en samtalekontekst. Elevene skal forholde seg til det andre sier. For å forstå hvilken type samtale elevene skal gjennomføre for å oppnå kompetansemålet, kan en se det i sammenheng med målets ferdighetsdimensjon. Kompetansemålet sier at skal tilegne seg ferdighetene ”lytte”, ”videreutvikle” og ”skille mellom” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Nedenfor ønsker jeg kun å redegjøre for hvordan en kan forstå samtalebegrepet i lys av ferdigheten å ”videreutvikle”. Dette skyldes at jeg har redegjort for hvordan en kan forstå begrepet å ”lytte” ovenfor. Slik jeg tolker ferdigheten å ”skille mellom” kan denne ses i sammenheng med både diskusjon, monolog og dialog, på bakgrunn av lignende argumenter som jeg har vist til for ferdigheten å ”lytte”.

For ferdigheten ”videreutvikle” vil måten en forstår og tolker samtalebegrepet i kompetansemålet ovenfor avhenge av hvordan man ser for seg at elevene skal videreutvikle innspillene andre kommer med. Dersom videreutvikling av innspill utføres i en dialog, vil

partene i samtalen utvikle sine egne utsagn ved å spille på motpartens utsagn (Svare, 2006, p. 7). I en diskusjon vil de ulike partene kunne videreutvikle innspillene ved eksempelvis å spille videre på argumentene motparten presenterer (Svare, 2006, p. 12). Til slutt kan en velge å videreutvikle innspill fra andre i en monologisk sammenheng. Dette kan eksempelvis gjøres ved at en elev blir presentert med et utsagn fra en person. Med utgangspunkt i utsagnet kan eleven videreutvikle dette til sitt eget (Svare, 2006, p. 11). For meg oppleves det som mest naturlig at elevene skal videreutvikle innspill fra andre gjennom en dialogisk arbeidsmetode, basert på redegjørelsen jeg har gjort ovenfor. Samtidig er det viktig for meg å påpeke at alle muligens ikke ser det likt som meg. LK-06 åpner for at lærerne skal kunne tolke begrepene i planen fritt (Utdanningsdirektoratet, u.å. b). Engelsen (2006) argumenterer for at lærerne instinktivt vet hvilken betydning som skal legges i begrepene som anvendes i læreplanen, basert på innholdet i LK-06 som helhet (Engelsen, 2006, p. 53). Om en følger Engelsens argumentasjon vil det være tydelig for læreren om han skal ta i bruk diskusjon, dialog eller monolog som tilnærming til kompetansemålet, basert på innholdet i blant annet den generelle delen av læreplanen, grunnleggende ferdigheter og formålet med de enkelte fagene (Engelsen, 2006, p. 53). I kapittel 5.3.1 vil jeg vise at Engelsens argumenter nødvendigvis ikke stemmer. Det er ikke sikkert at det er lett å forstå hvordan en skal tolke de ulike begrepene som anvendes i kompetansemålene til LK-06.

Videre ønsker jeg å se nærmere på det tredje kompetansemålet jeg studerte i analyseprosessen:

Elevene skal kunne samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

I kompetansemålet over står det skrevet at elevene skal ta i bruk metodene ”lek”, ”dramatisering”, ”samtale” og ”diskusjon”. I det videre vil jeg kun fokusere på begrepene ”samtale” og ”diskusjon”, ettersom de relaterer seg til begrepet ”samtale”.

Jeg ser det som interessant at kompetansemålet har valgt å ta i bruk begrepene ”samtale” og ”diskusjon” ettersom ”diskusjon” kan defineres til å være en del av samtalebegrepet (Svare, 2006, p. 12). På grunn av at kompetansemålet anvender både ”samtale” og ”diskusjon” som begreper, virker det som begrepet ”samtale” er tiltenkt en annen betydning enn begrepet ”diskusjon”. Læreplanen virker ikke til å se ”samtale” som et overordnet begrep, slik jeg gjør.



Kompetansemålet sier tydelig at elevene skal anvende samtaleformen ”diskusjon” som arbeidsmetode. Begrepet ”diskusjon” er skilt fra begrepet ”samtale”. I det videre ønsker jeg derfor å se på hvilken betydning kompetansemålet mener å legge i begrepet ”samtale”.

Ettersom kompetansemålet jeg viser til ovenfor har utelukket at samtalebegrepet rommer diskusjon, står jeg igjen med at samtalebegrepet kan romme monolog og dialog (Svare, 2006, pp. 10-18). Dette er to svært ulike samtaleformer. For å undersøke hvilken betydning kompetansemålet legger i begrepet ”samtale” ser jeg det i sammenheng med ferdighetsdimensjonen i målet. Ferdighetsdimensjonen er ”samhandle med andre”. Slik jeg tolker ferdigheten å ”samhandle”, er dette en interaksjon eller kommunikasjon som foregår mellom to eller flere parter. En kan argumentere for at både monolog og dialog krever en form for samhandling mellom to eller flere personer. I monologen forventes det at lytteren skal ta til seg det taleren sier (Matre, 2000, pp. 19-20). Taleren kommer med uttalelser han mener lytteren skal ta til seg. I en slik forståelse av samtalebegrepet vil samhandlingen foregå ved at den ene parten formidler et budskap til tilhørerne, i det som kan beskrives som et subjekt/objekt- forhold (Arneberg, 2004, p. 22). Dersom man på den andre siden forstår det å samhandle med andre som en dialog, vil det være vesentlig at man forholder seg til hverandre som likeverdige parter, i et subjekt/subjekt-forhold (Arneberg, 2004, p. 22). Slik jeg leser samtalebegrepet i kompetansemålet ovenfor åpner det for å kunne ilegges betydningen av å være både en monolog og en dialog. I kapittel 5.3.1 vil jeg derfor undersøke videre hvordan samtalebegrepene kan tolkes i lys av kompetansemålets hovedområde og grunnleggende ferdighet.

Videre ønsker jeg å se nærmere på det fjerde kompetansemålet jeg studerte i analyseprosessen:

Sette ord på egne følelser og meninger (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Elevene skal med utgangspunkt i dette kompetansemålet tilegne seg ferdigheten å ”sette ord på”. På samme måte som for begrepet ”innspill” velger jeg å se begrepet å ”sette ord på” som en frase som blir sagt i en samtalekontekst. Å ”sette ord på” kan gjøres i mange ulike sammenhenger. Jeg tolker derfor målet i stor grad på samme måte som kompetansemålet ”lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Begrepet å ”sette ord på” viser ikke entydig hvilken samtaleform som skal benyttes. Det kan argumenteres for at kompetansemålet åpner for å ta i

bruk alle tre variantene av Svares (2006) definisjon på samtalebegrepet. Dette vil jeg se nærmere på nedenfor.

For å utforske hvilken sammenheng samtalebegrepet i kompetansemålet ”sette ord på egne følelser og meninger” kan tolkes, ser jeg nærmere på målets kunnskapsdimensjon (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Kunnskapsdimensjonen i målet er ”egne følelser” og ”egne meninger”. Målet krever med dette at samtaleformene som blir tatt i bruk i undervisningen åpner for muligheten til å nettopp sette ord på egne følelser og meninger. I både diskusjon, monolog og dialog vil dette kunne være mulig (Svare, 2006, pp. 10-18). Alle tre samtaleformene åpner for muligheten til å uttrykke hva man føler og mener. I diskusjonen vil elevene være nødt til å uttrykke tydelig hva de mener og føler om et emne. Målet vil her være å overbevise de som lytter til å mene det samme som en selv (Svare, 2006, p. 12) (Arneberg, 2004, pp. 21-22). I monologen vil det være viktig at eleven saklig og ryddig presenter sine standpunkter slik at tilhørerne får forståelse av det han ytrer (Svare, 2006, p. 11). I dialogen vil eleven måtte uttrykke følelser og meninger om samtaleemnet, slik at partneren får forståelse for elevens tanker (Arneberg, 2004, p. 26).

I sammenheng med kompetansemålet jeg har vist til ovenfor kan ulik forståelse av samlebegrepet føre til at elevene lærer seg ulike måter å sette ord på følelser og meninger (Engelsen, 2006, p. 53). Elevene kan med dette oppnå ulik kompetanse innenfor samme kompetansemål.

Til slutt ønsker jeg å se nærmere på det femte og siste kompetansemålet jeg studerte i analyseprosessen:

Forstå noe svensk og dansk tale (Utdanningsdirektoratet, u.å. e).

Dette kompetansemålet skiller seg i noen grad fra de øvrige kompetansemålene jeg har vist til ovenfor. Målet viser ikke til at elevene eksplisitt skal samtale. Målet presiserer at elevene skal utvikle kunnskap om ”noe svensk og dansk tale”, dette skal skje via ferdighetsdimensjonen ”forståelse”.

For å kunne oppnå kompetansemålet må elevene opparbeide seg kunnskap om svensk og dansk språk. Kunnskapen må elevene videre anvende for å forstå noe av det som blir sagt på de to språkene. Kompetansemålet står under hovedområdet ”muntlig kommunikasjon” i norsk. Her presiseres det at elevene skal tilegne seg kompetanse gjennom å ”tale” og å ”lytte” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). I kapittel 5.3.1 vil jeg utdype hovedområdets betydning

nærmere. Slik jeg leser kompetansemålet ovenfor, sett i lys av hovedområdet det ligger under, forutsetter kompetansemålet at elevene skal øve forståelse via å delta i samtale om svensk og dansk språk.

Av samtaleformene Svare (2006) viser til, er det kun en av disse som har til formål å fremme forståelse. Dette er dialogen (Svare, 2006, p. 7). Gjennom å ytre sine synspunkter og tanker om det som blir sagt på svensk og dansk, og å møte reaksjoner på det en tenker, vil elevene klare å utvikle en større forståelse for det som blir sagt i språkene (Matre, 2000, p. 31).

I dette kapitlet har jeg til nå analysert og drøftet hvordan ulik forståelse og tolkning av samtalebegrepet kan påvirke valg av arbeidsmetoder. Jeg har jeg sett at kompetansemålene i stor grad gir få retningslinjer for hvordan man skal forstå samtalebegrepet. De fleste kompetansemålene åpner for at både diskusjon, monolog og dialog kan anvendes i arbeidsmetoder for å oppnå kompetansemålet. I delkapitlet under vil jeg undersøke om hovedområdet kompetansemålene står under og ”muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet” kan åpne opp for større innsikt i hvordan man skal forstå og tolke samtalebegrepet.

### **5.3.1 Hvordan kan man forstå og tolke begreper i kompetansemålene i lys av hovedområde og grunnleggende ferdighet?**

Ovenfor har jeg vist at det kan være vanskelig å forstå og tolke hvilken samtaleform kompetansemålene vil at man skal anvende i undervingen. Samtalebegrepet kan tolkes i ulike retninger. For å finne svar på hvordan en skal tolke betydningen av ”samtale” i forhold til de ulike kompetansemålene i LK-06, vil det, etter mitt syn, kunne være lurt å se nærmere på hvilken betydning andre deler av læreplanen legger i begrepet. Det vil kunne være nyttig å se samtalebegrepet i en større kontekst. Ovenfor har jeg redegjort for at Engelsen (2006) påstår at læreren vil vite hvordan begrepene i kompetansemålene skal forstås og tolkes, dersom man ser begrepene i sammenheng med læreplanen som helhet (Engelsen, 2006, p. 53). Denne påstanden vil jeg se nærmere på i dette delkapitlet.

Samtlige av kompetansemålene jeg har studert ovenfor finnes under hovedområdet ”muntlig kommunikasjon” i norsk. Hovedområdet er en retningslinje for hvilken sammenheng de ulike kompetansemålene skal leses (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Videre må hovedområdet ses i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene. Kompetansemålene jeg viser til i denne oppgaven har jeg i kapittel 2.1.1 Oppbygging av LK-06 redegjort for at faller inn under

”muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e) (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I hovedområdet ”muntlig kommunikasjon” i norskfaget, kan en lese at elevene skal tilegne seg kompetanse i å både lytte og tale, i forberedte og spontane kommunikasjonssituasjoner av ulik karakter (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Elevene skal beherske ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner. Hovedområdet utdyper ikke hvilken betydning de legger i begrepet ”tale” (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Dette åpner for tolkninger av at begrepet ”tale” kan representere ulike former for samtaler. Det samme gjelder for begrepet ”lytte”. Ofte blir å ”lytte” sett i sammenheng med dialogbegrepet, hvor lytting blir vektlagt som vesentlig for evnen til å føre en slik samtaleform (Arneberg, 2004, p. 21). Samtidig poengteres det i hovedområdet at også å ”lytte” skal skje i ulike kommunikasjonssituasjoner. Da kan eksempelvis å ”lytte” gjelde for monologer eller argumenter i en diskusjon (Svare, 2006, pp. 10-14).

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter står det at elevene skal lære seg å skape mening gjennom å ”lytte”, ”tale” og ”samtale” (Utdanningsdirektoratet, 2012, p. 8). Her skilles det mellom å ”tale” og å ”samtale”. Jeg stiller spørsmålstegn til om det å ”tale” omfatter begrepene ”diskusjon” og ”monolog”, mens det å ”samtale” omfatter begrepet ”dialog” (Svare, 2006, pp. 10-19). Begrunnelse for å dele begrepene inn på denne måten kan være at man på den ene siden definerer å ”tale” som en samtaleform hvor man har et subjekt/objektforhold til motparten. På den andre siden definerer en å ”samtale” som et subjekt/subjektforhold (Arneberg, 2004, p. 22). Dersom en slik tolkning stemmer, vil det å tale være samtaleformene monolog og diskusjon, mens å samtale vil være å føre dialog (Arneberg, 2004, p. 22) (Svare, 2006, pp. 10-19).

LK-06 virker ikke til å bruke begrepene ”samtale” og ”tale” likt gjennom hele planen (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Dette gjør det vanskelig å forstå og tolke hvordan samtalebegrepet som brukes i kompetansemålene påvirker valg av arbeidsmetoder. I delene jeg har studert av LK-06, har jeg ikke lyktes i å finne noe klart uttrykk for hvordan samtalebegrepet skal forstås. På meg virker det som om LK-06 ser det som vesentlig at elevene lærer seg å beherske ulike samtaleformer, både dialog, monolog og diskusjon. De skal klare å beherske ulike samtalsituasjoner.

Selv etter å ha sett nærmere på hvordan hovedområdet ”muntlig kommunikasjon” og ”muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet” omtaler samtalebegrepet, ser jeg det som

vanskelig å forstå hvilken betydning jeg skal legge i begrepet. Dette vanskeliggjør prosessen med å velge arbeidsmetoder, ettersom læreplanen ikke er tydelig i hvordan en skal forstå samtalebegrepet. Ulik tolkning av begrepet ”samtale” kan føre til at elevene sitter igjen med ulik ferdighet i muntlig kommunikasjon. Engelsen (2006) påstand om at lærerne instinktivt vet hvordan de skal tolke begrepene som anvendes i kompetansemålene, når de ser dem i lys av de resterende delene av læreplanen, virker, slik jeg ser det, ikke til å være korrekt (Engelsen, 2006, p. 53).

Dersom en tolker begrepet samtale som diskusjon, vil elevene utvikle gode ferdigheter i å fremme egne synspunkter og i å overbevise andre (Svare, 2006, p. 12). Ser man samtale som monolog, vil elevene sitte igjen med kompetanse i å presentere egne meninger (Svare, 2006, p. 11). Hvis en forstår samtalebegrepet som dialog, vil elevene utvikle ferdigheter i å samtale seg fram til felles forståelse (Svare, 2006, p. 15). Dette vil kunne prege hvordan elevene møter andre mennesker i kommunikasjonssituasjoner. Samtidig presiserer LK-06 at elevene skal tilegne seg ferdigheter i ulike kommunikasjonssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Dette tolker jeg i retning av at elevene skal tilegne seg ferdighet innenfor alle de tre samtaleformene, diskusjon, monolog og dialog (Svare, 2006, pp. 10-18). Med dette som utgangspunkt vil det være opp til den enkelte lærer å velge samtaleformer som er egnet å bruke til de enkelte kompetansemålene (Engelsen, 2006, p. 19).

## 6 Datamaterialets kvalitet

*Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for kvaliteten av materialet jeg har presentert i denne oppgaven. Jeg vil redegjøre for materialets reliabilitet, validitet og hvor stor grad funnene kan generaliseres.*

Datamaterialets kvalitet avhenger av hvor troverdig den som har gjort en undersøkelse er i sin gjennomføring, og i sin presentasjon av materialet. Han må evne å presentere materialet på en oversiktlig måte, og se det opp mot tidligere undersøkelser på området. Thagaard (2013) viser til tre aspekter som i denne sammenheng synes viktig. Materialet som utforskeren legger fram må inneha sterk reliabilitet og validitet. I tillegg bør materialet ha noen form for generaliserbarhet (Thagaard, 2013, pp. 193-217). Nedenfor vil jeg redegjøre nærmere for disse aspektene, og se dem i sammenheng med mine undersøkelser.

### 6.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvor pålitelig dataene man presenterer er (Christoffersen & Johannessen, 2013, p. 23). Ved å redegjøre for de funn jeg har gjort, og min relasjon til materialet, vil jeg kunne klare å oppnå høy grad av reliabilitet (Thagaard, 2013, p. 202). For å sikre god reliabilitet skal en skille mellom hvilken informasjon en har fått under feltarbeidet, og hva som er egne vurderinger (Thagaard, 2013, p. 202). I mitt tilfelle er dette noe vanskelig. Mine vurderinger og analyser er del av materialet som anvendes i denne oppgaven. Jeg har på den andre siden vært opptatt av å vise hvordan jeg har kommet fram til dette materialet.

Vi kan skille mellom to hovedtyper reliabilitet, eksternt og intern (Thagaard, 2013, p. 202). Den eksterne reliabiliteten omhandler hvor repliserbart materialet er. Om materialet kan gjentas av andre. I kvalitative undersøkelser kan dette være vanskelig (Thagaard, 2013, p. 202). I mitt tilfelle har jeg studert et uvalgt tekstmateriale fra LK-06. Andre som vil studere samme felt som meg, vil ha tilgang på samme materiale (Thagaard, 2013, p. 202).

Den interne reliabiliteten omhandler på den andre siden hvor godt konstruksjonen av datamateriale samsvarer med andre som utforsker samme område (Thagaard, 2013, p. 202). Det er ikke alltid en kan oppå de samme resultater i kvalitative undersøkelser, da forholdene rundt studien vil avhenge av når den har blitt gjennomført og hvem som har gjennomført den

(Thagaard, 2013, p. 202). For å oppnå god reliabilitet må man evne å vise med god gjennomsiktighet hvordan man har utført prosessen mot å finne svar på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013, p. 203). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å vise til hvilken teorien jeg har valgt å støtte meg på, de metodiske valg jeg har tatt og hvordan jeg har utført analysemetoden. I analyse- og drøftelseskapittelet har jeg prøvd å redegjøre for hvordan jeg leser materialet, og hvordan dette kan ses i lys av teori på feltet.

## **6.2 Validitet**

Validitet omhandler i hvor stor grad datamaterialet en har samlet representerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2013, p. 24). Det omhandler gyldigheten av de funn en har gjort (Thagaard, 2013, p. 22).

I likhet med reliabilitet, skiller en mellom ekstern og intern validitet (Thagaard, 2013, p. 205). Den eksterne validiteten omhandler hvor gyldig de funn en har gjort i studien vil være i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, p. 205). Dette vil jeg redegjøre for under, i kapittel 6.1.3 Generalisering. Den interne validiteten omhandler på den andre siden hvordan årsakssammenhenger innenfor en bestemt studie støttes av de funn en har gjort og relevant teori (Thagaard, 2013, p. 205). Dette har jeg prøvd å belyse i kapittel 5. Analyse og drøfting.

Validiteten styrkes ved at den som har gjort undersøkelsene evner å være transparent i sin fremstilling av undersøkelsesprosessen (Thagaard, 2013, p. 205). Slik jeg viste til ovenfor, har jeg prøvd å oppnå dette ved å presentere de ulike stegene og de analyser jeg har gjort i forbindelse med denne oppgaven.

## **6.3 Generalisering**

En ønsker gjerne at studien som man gjennomfører skal ha en generell overførbarhet til lignende forhold (Thagaard, 2013, pp. 210-211). Overførbarhet til andre undersøkelser vil kunne være med på å styrke validiteten. Dette skjer ved at andre som har undersøkt samme tema har kommet fram til lignende resultater som en selv. De funn en har gjort i sin undersøkelse, bør samsvare med de funn andre har gjort i sine undersøkelser innenfor samme tema (Thagaard, 2013, p. 208). På den andre siden er ikke dette et krav. En kan sikre god validitet til tross for at resultatene en presenterer er i uoverensstemmelse med andre undersøkelser (Thagaard, 2013, p. 208). Dette forutsetter da at den som har gjort funn som er

i uoverensstemmelse med andre funn klarer å argumentere godt for at sine funn stemmer bedre enn de som tilsier det motsatte (Thagaard, 2013, p. 208). Mine funn i denne oppgaven er på enkelte områder i uoverensstemmelse med den teorien jeg støtter meg til. I disse tilfellene har jeg forsøkt å argumentere godt for at mine funn er mer gyldig. Samtidig har funnene på andre områder likhetstrekk med teorien jeg har støttet meg til (se kapittel 5. Analyse og drøfting for nærmere redegjørelse).

I denne oppgaven har jeg sett på et lite område av LK-06. Jeg har valgt å kun fokusere på noen få kompetansemål, hentet fra hovedområdet muntlig kommunikasjon i norsk for 1.-7. årstrinn. De funn jeg har gjort i denne undersøkelsen vil derfor kun gjelde disse utvalgte kompetansemålene. Samtidig tror jeg funnene mine kan stå som et innspill i utforskingen av hvilke krav og føringer LK-06 legger for bruk av arbeidsmetoder i undervisningen. I tillegg tror jeg at funnene vil kunne stå som et innspill i forståelsen av begrepene i læreplanen.





## 7 Avslutning

*Hensikten med dette kapittelet er å besvare forskningsspørsmålet. Jeg har valgt å stille to underspørsmål som begge vil bli besvart. Deretter vil jeg peke på hvordan en videre kan utforske temaet arbeidsmetoder.*

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt forskningsspørsmålet:

*Hvilke krav stilles og hvilke føringer legges for bruk av arbeidsmetoder i ulike kompetansemål i LK-06?*

I den forbindelse stilte jeg to underspørsmål. Det første av disse var:

*På hvilken måte påvirker kompetansemålene i LK-06 valg av arbeidsmetoder?*

I analyse og drøfting av dette forskningsspørsmålet har jeg vist at kompetansemålene kan grupperes i to ulike grupper.

På den ene siden har jeg funnet mål som inneholder krav til hvilke arbeidsmetoder som skal anvendes for å oppnå kompetansemålene. De målene som jeg i denne oppgaven har vist til at inneholder slike krav, består av enten en ferdighetsdimensjon og et krav til arbeidsmetode, eller en ferdighetsdimensjon, en kunnskapsdimensjon og et krav til arbeidsmetode. Ferdighets- og kunnskapsdimensjonen viser hva elevene skal lære seg (Illeris, 2012, p. 68). Arbeidsmetoden viser på den andre siden hvilket middel elevene skal ta i bruk for å lære seg ferdighetene og/eller kunnskapene som målet pålegger (Helle, 2013, p. 172). For at alle komponentene i kompetansemålet skal bli oppfylt, er man nødt til å ta i bruk de bestemte metodene kompetansemålet stiller krav til at skal anvendes (Jensen, 2002, p. 14). En kan ikke velge ta i bruk andre metoder for å at elevene skal lære seg ferdighets- og/eller kunnskapsdimensjonen i kompetansemålet.

Til tross for at enkelte kompetansemål legger krav for hvilke arbeidsmetoder som skal anvendes, har man frihet til å selv velge hvordan en vil ta i bruk arbeidsmetodene. Rommet for metodefrihet åpnes her (Tranøy & Svendsen, 2013). Arbeidsmetodene som kompetansemålene stiller krav til at skal brukes er overordnet. Kravene er generelle, og lite eksplisitte. Lærerne kan velge å differensiere og tilpasse undervisningen til de lokale forholdne innenfor kravet av arbeidsmetoder.

På den andre siden har jeg sett at enkelte kompetansemål ikke inneholder krav til arbeidsmetoder. Disse målene består kun av en ferdighetsdimensjon og en kunnskapsdimensjon. Kompetansemålene inneholder tilsynelatende ingen krav til hvilke arbeidsmetoder som skal anvendes i undervisningen. Til tross for at disse kompetansemålene ikke inneholder eksplisitte metodekrav, viser analysen at de likevel legger føringer for hvilke kompetansemål som skal anvendes i undervisningen. I min analyse av et utvalg kompetansemål i LK-06, har jeg gjort funn som tilsier at ferdighetsdimensjonen legger føringer for hvilke arbeidsmetoder som kan anvendes. Ferdighetsdimensjonen forteller hvilke handlinger som skal utføres i undervisningen (Bloom, 1965, pp. 28-43). Når man skal analysere og tolke læreplanen for å finne fram til hvilke arbeidsmetoder en skal ta i bruk i undervisningen, burde man velge metoder hvor ferdighetsdimensjonen i kompetansemålet inngår. I tillegg bør man sørge for at undervisningen fremmer læring av kunnskapsdimensjonen i kompetansemålet (Bloom, 1965, pp. 28-43). Læreren må sikre at alle elementene i kompetansemålet blir oppnådd (Jensen, 2002, p. 14). Samtidig vil ferdighetsdimensjonen legge sterkest føringer for hvilke arbeidsmetoder som skal anvendes i undervisningen. Dette skyldes at handlingen ofte må utføres for å læres (Bloom, 1965, pp. 28-43).

På bakgrunn av redegjørelsen jeg har vist ovenfor, viser analysen at kompetansemålene i LK-06 påvirker valg av arbeidsmetoder på to ulike måter. På den ene siden stiller kompetansemålene krav for bestemte arbeidsmetoder som skal anvendes. På den andre siden, legger kompetansemålene føringer for arbeidsmetoder som skal anvendes. Disse funnene er interessant fordi de står i motsetning til Engelsen (2006) og Aasen, Prøitz & Rye (2015) sine beskrivelser av at LK-06 gir lærerne metodefrihet i valg av undervisningsmetoder (Engelsen, 2006, p. 151) (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015).

Andre underspørsmål som ble stilt var:

*På hvilken måte kan ulik forståelse og tolkning av begreper i kompetansemål påvirke valg av arbeidsmetode, sett i lys av kompetansemålets hovedområde og grunnleggende ferdighet?*

Her så jeg først på hvordan ulik forståelse og tolkning av begrepene i kompetansemålene påvirker valg av arbeidsmetode. Jeg tok i bruk samtalebegrepet for å eksemplifisere dette. Utgangspunktet for å forstå samtalebegrepet ble gjort på grunnlag av Svare (2006) sine definisjoner av ulike samtaleformer. Han definerer samtale til å kunne være diskusjon,

monolog eller dialog (Svare, 2006, pp. 10-18). I mine analyser og drøfting av hvordan tolkning av samlebegrepet kan påvirke valg av arbeidsmetoder, så jeg at ulik forståelse av samtalebegrepet, kan gjøre at man får ulik tilnærming til hvilke arbeidsmetoder en velger å ta i bruk. Samtaleformene diskusjon, monolog og dialog krever ulike arbeidsmetoder. En diskusjon vil måtte gjennomføres på en annen måte enn en monolog. Monologen må igjen gjennomføres på en annen måte enn en dialog. Dialogen må igjen gjennomføres ulikt fra en diskusjon (Svare, 2006, pp. 10-18). Kompetansemålene virker generelt til å være noe utydelig og upresis i presiseringen av hvilken samtaleform skal anvendes for å oppnå ferdighets- og/eller kunnskapsdimensjonen i målet. Lærers tolkning av begrepene som anvendes i kompetansemålene vil derfor kunne bestemme hvilken eller hvilke arbeidsmetoder som tas i bruk. Dette kan føre til at enkelte elever lærer seg å diskutere, der andre elever lærer seg å føre monolog, mens en tredje elevgruppe kanskje vil lære seg å føre dialog. Ulik forståelse for begrepene som anvendes i kompetansemålene kan føre til at elever tilegner seg ulik kompetanse innenfor samme ferdighets- og/eller kunnskapsdimensjon.

Etter å ha sett på hvordan tolkning av begrepene i kompetansemålene påvirker valg av arbeidsmetode, studerte jeg videre hovedområdet kompetansemålene lå under, og den grunnleggende ferdigheten målene var ment å øve. Jeg ønsket å undersøke hvordan disse delene av LK-06 påvirker valg av arbeidsmetoder. Kompetansemålene jeg så på i denne oppgaven lå under hovedområdet "muntlig kommunikasjon" (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Den grunnleggende ferdigheten disse kompetansemålene var ment å øve var "muntlighet" (Utdanningsdirektoratet, 2012, pp. 8-9) (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Grunnen til at jeg valgte å se nærmere på disse to områdene av LK-06, var for å skape en større forståelse for hvilken betydning læreplanen legger i samtalebegrepet. I analysen og drøftelsen av hovedområdet "muntlig kommunikasjon" og "muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet", fikk jeg lite innsikt i hvordan samtalebegrepet var ment å tolkes. I likhet med formuleringen av kompetansemålene, var læreplanen også her utydelig og upresis i presiseringen av hvilken samtaleform som skal øves hos elevene. Resultatene jeg fikk fra mine undersøkelser var at hovedområdet "muntlig kommunikasjon" og "muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet" legger krav for at elevene skal lære seg å anvende ulike samtaleformer (Utdanningsdirektoratet, 2012, pp. 8-9) (Utdanningsdirektoratet, u.å. e). Læreren vil være nødt til å anvende både diskusjon, monolog og dialog i undervisningen, og tilpasse arbeidsmetoder ut fra dette (Svare, 2006, pp. 10-18).

## 7.1 Veien videre

Jeg ser et stort behov for å utforske temaet arbeidsmetoder nærmere. Vi behøver mer kunnskap om rammene LK-06 legger for valg av arbeidsmetoder i undervisningen. I tillegg behøver vi mer kunnskap om hvordan de ulike begrepene i læreplanen skal tolkes.

I denne oppgaven har jeg kommet fram til at enkelte av kompetansemålene jeg utforsket inneholder krav for hvilke arbeidsmetoder som skal tas i bruk. Andre kompetansemålene legger kun føringer for hvilke metoder som skal anvendes. Jeg ser et behov for å undersøke om dette er gjeldene for de øvrige kompetansemålene i LK-06. Innenfor både norskfaget og andre fagområder.

I tillegg utforsket jeg ett av begrepene som anvendes i kompetansemålene i LK-06. Dette begrepet er ”samtale”. ”Samtale” er ett av mange begreper som finnes i læreplanens kompetansemål. Slik jeg ser det, er det behov for mer kunnskap om hvordan de ulike begrepene i kompetansemålene skal forstås. Vi behøver mer kunnskap om hva LK-06 legger i de ulike begrepene som anvendes i planen. På den måten vil en, etter mitt syn, kunne oppnå større presisjon i analysen og tolkningen av kompetansemålene. En vil kunne sikre at man tar i bruk arbeidsmetoder som samsvarer med læreplanens intensjon.

## 8 Litteraturliste

**Andreassen, S.-E.** (2014). Lokale læreplaner - Kunnskapsmonopol eller kunnskapsmeny? I K. A. Rørvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole - Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 373-402). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

**Arneberg, P.** (2004). Dialog og dannelse. I P. Arneberg, J. H. Kjærre, & B. Overland, *Samtalen i skolen* (ss. 11-29). Oslo: Damm.

**Aarum, L. B.** (2009). *Kontinuitet eller brudd? - En kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet*. Oslo: Universitetet i Oslo.

**Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F.** (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

**Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E.** (2015). *Idunn*. Hentet 2016 fra Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument:  
[https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal\\_laereplan\\_som\\_utdanningspolitisk\\_dokument\\_](https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument_)

**Bloom, B. S.** (1965). *Taxonomy of Educational Objectives - The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company, Inc.

**Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Tønder, A. H.** (2012). *Utvikling av skoler - Prosesser, roller og forbedringshorisonter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

**Christoffersen, L., & Johannessen, A.** (2013). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

**Dahl, O.** (1973). *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Engelsen, B. U.** (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner -Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk .

**Frost, T.** (2004). Samtalens etikk og filosofi. I P. Arneberg, J. H. Kjærre, & B. Overland, *Samtalen i skolen* (ss. 319-336). Oslo: Damm.

**Gjems, L.** (2009). *Å samtale seg til kunnskap - Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Grønmo, S.** (2014). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helle, L.** (2013). *1.-7. trinn - Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herholdt, L.** (2004). Når rognen ikke blomstrer... - Om språk i og til forskjellige situasjoner. I P. Arneberg, J. H. Kjærre, & B. Overland, *Samtalen i skolen* (ss. 61-73). Oslo: Damm.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P.** (2012). *Sammenheng Mellom Undervisning og Læring - En studie av lærerens praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Illeris, K.** (2012). *Kopetence - Hvad, hvorfor, hvordan?* Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G.** (2014). *Elevers verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G.** (2006). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, B.** (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johnsen, S., Madsen, K., Sørvig, S., & Andreassen, S.-E.** (2016). *Utdanningsnytt.no*. Hentet 2016 fra «Lærere kan ha en tendens til å fokusere på kunnskap, snarere enn ferdighet»: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/mars/larere-kan-ha-en-tendens-til-a-fokusere-pa-kunnskap-snarere-enn-ferdighet/>
- Krogh, T.** (2009). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B., Markussen, E., & Vibe, N.** (2005). «...utnytte sine evner og realisere sitt talent»? - *Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M.** (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Matre, S.** (2011). Klassesamtale. I J. Smidt, *Norskdidaktikk - Ei grunnbok* (ss. 211-220). Oslo: Universitetsforlaget.

**Matre, S.** (2000). *Samtaler mellom barn - Om utforsking, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det norske samlaget.

**Regjeringen.** (2014). *Regjeringen.no*. Hentet 2016 fra Lov og regelverk grunnopplæringen:  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/slette/veiledning-til-lov--og-regelverk/id600015/>

**Svare, H.** (2006). *Den gode samtalen - Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag.

**Thagaard, T.** (2002). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

**Thagaard, T.** (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

**Tranøy, K. E., & Svendsen, T. O.** (2013). *Store norske leksikon*. Hentet 2016 fra Frihet: <https://snl.no/frihet#menuitem2>

**Traavik, H.** (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norsk boka 1 - Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.

**Utdannings- og forskningsdepartementet.** (2004). Hentet fra Kultur for læring (St.mld. nr.30 2003-2004): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

**Utdanningsdirektoratet.** (2012). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 2016 fra Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

**Utdanningsdirektoratet.** (u.å. a). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 2016 fra Læreplaner: <http://www.udir.no/Lareplaner/>

**Utdanningsdirektoratet.** (u.å. b). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 2016 fra Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner - Lokalt arbeid med læreplaner etter LK06: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/2-Lareplanverket-for-Kunnskapsloftet-LK06-og-LK06S/Lokalt-arbeid-med-lareplaner-etter-LK06/?read=1>



**Utdanningsdirektoratet.** (u.å. c). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 2016 fra Prinsipp for opplæringa - Læringsplakaten: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>

**Utdanningsdirektoratet.** (u.å. d). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 2016 fra Læreplaner: <http://www.udir.no/Lareplaner/>

**Utdanningsdirektoratet.** (u.å. e). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 2016 fra Læreplan i norsk: <http://www.udir.no/k106/NOR1-05>

**Utdanningsdirektoratet.** (u.å. f). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 2016 fra Vurdering: <http://www.udir.no/Vurdering/>

**Westlund, I.** (2009). Hermeneutik. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 62-80). Stockholm: Liber.

**Widén, P.** (2009). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 136-153). Stockholm: Liber.

**Østrem, S.** (2010). *Pedagogikk og elevkunnskap - En første innføring til læreryrket*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

**Øzerk, K.** (2010). *Pedagogikkens hvordan - Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.