



Elsa Løfsnæs

## Didaktiske rammeforutsetninger for undervisningsmetoden "Lesefokus"

### *Sammendrag*

*Undervisningsledelse og elevinvolvering er to faktorer som gjensidig støtter hverandre i utviklingen av et godt læringsmiljø. Artikkelen viser hvordan dette fungerer når både lærer og elever har gode forutsetninger for å mestre det samspillet som skaper et godt læringsmiljø. Undervisningsmetoden er "Lesefokus", en form for stasjonsundervisning som stiller store krav til både lærer og elever. Det konkluderes med at å inkludere elevene og utvikle deres evne til medansvar er likeså mye et didaktisk anliggende som et psykologisk anliggende. Undervisningsledelse dreier seg likevel ikke om oppskrifter, men om retningslinjer og prinsipper for interaksjon og samarbeid.*

### INNLEDNING

Undervisningsformen «Lesefokus» er en form for stasjonsundervisning som brukes i leseopplæringen i grunnskolen (Wie, 2007). Metodebruken vektlegger gjennom innarbeidede rutiner en tydelig organisering av klasserommet og meget strukturerte krav til arbeidsforløp. Innen disse rammene vektlegger metodebruken stor grad av elevstyring og elevmedvirkning. Målet med undervisningsmetoden er å gi alle elever tilpasset opplæring og bedre deres lese- og

skriveforståelse. "Lesefokus" har fem eller seks stasjoner, der den ene stasjonen er en lærerbetjent stasjon. Det er en stor utfordring for læreren å klare og lede den lærerbetjente stasjonen samtidig som han har et årvåkent blikk for det som skjer på de øvrige stasjonene.

De elevstyrte stasjonene skal inneholde arbeidssoppgaver som er så interessante og selvstyrrende at læreren kan ha fokus på elevgruppa som er på den lærerbetjente stasjonen. De ulike

*Elsa Løfsnæs er Førsteamanuensis ved Høgskolen i Nesna. Allmennlærerutdanning. 20 års grunnskoleerfaring. Undervist ved Høgskolen i Nesna fra 1987. Dr. grad fra NTNU: "Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fådeltskolens mellomtrinn", 2002*

stasjonene skal i likhet med verkstedpedagogikken inneholde forskjellige arbeidsformer eller materialer som inviterer elevene til å bruke ulike læringsstiler og arbeide ut fra egne forutsetninger. Elevene skriver, leser, tegner, diskuterer, anvender selvkontrollerende materiell, dataprogram, kort og spill. Noen ganger samarbeider elevene og andre ganger gjør de individuelle oppgaver. De får et allsidig, avbalansert og dekkende tilbud når de for eksempel arbeider med innlæring av en ny bokstav på de ulike stasjonene. Stikkordene er struktur, variasjon, korte økter og tilpasning ut fra mestring. Gruppesammensetningen er nøye gjennomtenkt. Det er et mål at elevene skal forsøke å hjelpe hverandre før de spør en voksen. Den sosiale læringen vektlegges på linje med den faglige. I lys av kombinasjonen mellom strukturert tilrettelegging og elevstyring, synes det interessant å analysere hvilke didaktiske rammeforutsetninger som må være til stede for at det skal utvikles et godt læringsmiljø. Problemstilling: *Hvordan kan didaktiske rammeforutsetninger tilknyttet metodebruken «Lesefokus» bidra til utvikling av et godt læringsmiljø?*

Forskningsspørsmål: Hvordan synes undervisningen å fungere? Hvilke perspektiver på undervisningen synes å påvirke til at metodebruken fungerer godt? Hvilken forståelse har elevene av målsetninger med arbeidet, og hvilket samspill har de med hverandre og med læreren?

#### PERSPEKTIVER PÅ DIDAKTISKE RAMMEFORUTSETNINGER FOR ET GODT LÆRINGSMILJØ

All undervisning kan prinsipielt beskrives som et subjekt-subjekt-objekt-forhold (Pettersen, 2005). Subjektene er læreren og den som skal lære som retter interessen mot det pedagogiske objektet, et felles tema eller en felles sak. For å tematisere den som skal lære sine overveielser som gjelder personlig og følelsesmessig engasjement i undervisningen, viser Pettersen (ibid.) til Biggs anvendelse av en sjekkereplikk fra en amerikansk film: «What's a girl like you doing in

a place like this». Det dreier seg ikke om ansvar for egen læring, men om lærerens tilrettelegging for at elevene skal forstå hva denne læringen handler om for å gi forståelse av hva de forholder seg til. Hvordan undervisningen framstår for den som skal lære som svar på dette spørsmålet, inngår, sier Pettersen (ibid.), som elementer i «kontrakter» som eleven inngår med seg selv. Disse kontraktene vil være med på å regulere måten å forholde seg på i læringsarbeid.

Som ramme for interaksjonen mellom lærer og elever lykkes undervisningen best når den har blitt strukturert og klasserommet er blitt organisert (Hattie, 2013). Samtidig sier Hattie (ibid.:24): «Kunsten med og det som er mest vellykket når det gjelder undervisning er knyttet til «hva skjer videre», det vil si lærerens reaksjon på hvordan elevene tolker, tar til seg, avviser eller omformer innholdet og ferdighetene (...)». Læreren må forstå og tilpasse til elevene, ulike situasjoner, kontekst og tidligere læring. ”I dette ligger det at god undervisning ikke handler om en bestemt metode, men at det er mange fasetter ved undervisningen og interaksjonen med elevene som læreren må beherske” (ibid.:20). Læreren må ha kontroll over en rekke læringsstrategier som setter elevene i stand til å lære, og være klar over hvilke av læringsstrategiene som virker eller ikke virker (ibid.).

En strategi i undervisningsledelse er formidlingen av klare og entydige mål, passende utfordringer og at det settes fokus på hvorvidt målene er nådd (Hattie, 2013). Når elevene inkluderes i en dialog om målsetninger, engasjeres de til å sette seg egne mål, og dermed åpnes det for at de kan regulere eller overvåke sin egen læring (ibid.). Som Andersen (2013) sier, er inkludering likeså mye et spørsmål om didaktikk som et psykologisk anliggende.

Biesta (2006) framhever betydningen av at elevene får være initiativtakere i samhandling med andre initiativtakere. Det er de enkelte elevene selv som skal lære seg (Sæverot, 2011). Hattie (2013) framhever de mange måter som mede-

lever kan påvirke læringen på, som for eksempel å gi hjelp, tilby vennskap og gi tilbakemeldinger. I en god balansegang mellom tydelig ledelse og elevinvolvering blir både lærer og elever initiativtakere i interaksjon med hverandre.

Om denne interaksjonen sier Nordahl (2012) at kjernen i lederskap er å nå menneskene du leder, og at effektive ledere handler slik at mennesker føler seg sterke og dyktige. De får mennesker til å tro de kan mer enn det de trodde de kunne.

I tråd med balansegangen mellom tydelig strukturerte rammer rundt undervisningen og elevinvolvering, framhever Hattie (2013) den synlige undervisningen som oppstår når partene blir bevisst strategiene for å oppnå målene, og at denne bevisstheten kan skape aktive, lidenskapelige og engasjerte mennesker. Han framhever at nøkkelkomponenten i gode undervisningssituasjoner er selve spenningen ved det å være elev eller lærer.

Som ledd i strategiene mot tydeliggjøring av målene, framhever Hattie (2013) lærerens årvåkne blikk. Arnesen (2002) sier om det årvåkne blikket at det utgjør et relasjonsspråk som forteller og uttrykker følelser og hensikter, og at det skaper grunnlag for motivasjon og deltakelse. Blikket bidrar til nærhet og avstand, samtidig som det virker gjensidiggjørende. Det er alltid situert og forankret i sosiale, profesjonelle og kulturelle prosesser og posisjoner, og får mening gjennom dagliglivets blikkpraksis.

Hattie (2013) framhever den kognitive, metakognitive og affektive siden av elevenes arbeid og innsats, men at elevenes læring krever at dette kombineres med kunnskapsinnholdet. Den kognitive siden er knyttet til oppgaverelaterte ferdigheter, mens metakognitive ferdigheter dreier seg om egenledelse, som planlegging, kontroll av eget arbeid og hvor, når og hvordan man bruker ulike taktikker og strategier. Det affektive går på ikke-kognitive funksjoner for læring, som motivasjon og selvoppfatning. Tilretteleggingen for et godt læringsmiljø handler om å se læringen gjennom elevenes øyne. Gjen-

nom tilbakemeldinger kan elevene foreta en egenvurdering, føle seg trygge og lære å forstå andre og innholdet med den samme interessen og omsorgen.

Nevøy, Moen og Ohna (2007) påpeker at en kan tale om tre aspekter ved deltakelse i et læringsfellesskap: 1) observerbar samhandling, 2) subjektiv opplevelse av tilhørighet og 3) demokratisering. Deltakelse som samhandling har fokus på hva elever og de som underviser gjør innenfor fellesskapet og hvordan ulike typer av aktiviteter skaper muligheter og begrensninger for samhandling. Deltakelse som tilhørighet vektlegger forhold som anerkjennelse og medansvar. Den subjektive opplevelse av tilhørighet stiller krav om at deltakelse i læringsfellesskapet må tilpasses den enkelte elevs egne premisser, og at elever skal gis medansvar for arbeidet. Deltakelse som demokratisering dreier seg om deltakelse i et samfunnsmessig fellesskap. De sier at kravet om tilpasset opplæring dermed handler om å utvikle en pedagogikk som ivaretar de tre nevnte aspektene ved deltaking. Mestring er avhengig av tilpasset opplæring, men kan ikke studeres uavhengig av det læringsfellesskapet elevene inngår i (Nevøy m.fl., 2007).

Sæverot (2011) analyserer undervisningsstrategier i et eksistensialistisk perspektiv og framhever betydningen av handling og ansvar i det sosiale fellesskapet og det å bli anerkjent som et unikt individ. Befring (2007) framhever også betydningen av at elevene opplever mestring og møtes som aktører i eget liv med en grunnleggende respekt for sine meninger og sine mestringsstrategier.

### METODE

Ordet «case» kan oversettes med et tilfelle (Stake, 2005), i denne sammenhengen et praksistilfelle. «Case» har i en slik sammenheng en tosidig karakter, «character of situational groundedness and theoretical generality» (Harper, 1992:139), og forstås på denne måten som hva som gjennom forskningsprosessen kan

avdekkes som empirisk integrerte sammenhenger. Det krever analyse av sammenhenger forstått fra forskjellige synsvinkler. Som daggrunnlag inngår strukturerte observasjoner av tre undervisningssituasjoner med bruk av undervisningsmetoden, først i oktober og senere i begynnelsen og slutten av mars. Videre inngår to semistrukturerte intervjuer med læreren, som nøkkelperson i læringsmiljøet (Hattie, 2013), for å forstå hans perspektiver bak de valgte vektleggingene. Elevene er de andre sentrale partene i læringsmiljøet. I semistrukturerte intervjuer i grupper på tre avdekkes deres synspunkter for å nærmere forstå hvordan lærerens vektlegginger fungerer. Klassen besto av 21 elever.

Foreldrene fikk et brev om hva som skulle skje, og godkjente at elevene var informanter i forskningen. Intervjuet med elevene skjedde etter at de på et spørreskjema hadde krysset av for smilefjes som illustrerte svarene svært godt, godt, nøytralt, dårlig og svært dårlig. Spørsmål til elevene på skjemaet var for eksempel: Hvordan liker du arbeidsformen «Lesefokus»? Hvordan liker du deg på skolen? Hvordan liker du at dere må ha klappesignal først før dere skifter gruppe? Disse spørsmålene ble utdypet videre i en samtale. Spørsmål som ble stilt da var blant annet: Hva gjør dere når dere samarbeider? Går det greit å samarbeide? Hvordan synes dere at en lærer skal være?

Åpne observasjoner må nødvendigvis bli farget av forskerens førforståelse (Angrosino, 2005). Ikke en gang intervjuopptak er «untouched by the researcher's hands» (Silverman, 2001:159). Kombinasjonen av observasjon, avklaringen av lærerens uttrykte målsetninger bakenfor det som skjedde og elevenes opplevelse av undervisningssituasjonene, hadde imidlertid som siktemål å sammen beskrive de empirisk integrerte sammenhengene i det valgte caset.

I tolkningen brukte jeg en åpen koding (Strauss & Corbin, 2008) der målet var å forstå det læreren sa i forhold til det elevene uttrykte og det jeg hadde observert. I denne analyseprosessen

søkte jeg å la dataene guide tolkningen og forstå valgene bakenfor det som skjedde i lys av de vektlagte prinsipprettede perspektivene. «Prinsippene eller ideerna kan beröra olika innehållsliga aspekter av undervisningen och har det gemensamt att de har en integrerande funktion när de gäller att organisera innehållet i undervisningen» (Franke, 2011:24). Ut fra dette kunne de didaktiske rammefaktorene for undervisningen tolkes hermeneutisk i lys av teori.

#### HVORDAN UNDERVISNINGEN SYNTES Å FUNGERE

Undervisningsøktene startet med en fortrolig samtale preget av en svært fortrolig kommunikasjon og god struktur der den enkeltes bruk av tiden ble forsøkt rimelig fordelt. Etter en del oppstartsrutiner ble dagens bokstav introdusert. Elevene lyttet ut bokstaven i forskjellige ord. Læreren kunne sette bokstaven inn i en fortelling, for eksempel om slangen Sussi som bare ville spise ting som begynte på S, og hver elev måtte si noe som Sussi spiste, eller håndduken gikk fra elev til elev som måtte si et ord som begynte med bokstaven. Det kunne skrives ord på tavla der lyden var plassert på forskjellige steder i ordet, og elevene leste ordet i kor, og det kunne fokuseres på hvordan lyden, som stor og liten bokstav, skulle skrives på linja. Til slutt ble oppgavene på de ulike stasjonene gjennomgått og modellert, og det ble satt fokus på både den faglige og den sosiale læringen. Elevene kjente nå en del av oppgavene, og det ble stilt spørsmål for å sikre at elevene visste hva som ble forventet av dem: Hva tror dere vi skal gjøre her? Hvordan skal vi arbeide på denne stasjonen? Elevene var aktive, og dialogen var preget av at de opplevde å ha et medansvar.

Deretter gikk elevgruppene til hver sine stasjoner. En assistent bidro i innarbeidingen av undervisningsmetoden, og ble anvist til den stasjonen som ble vurdert som mest krevende for elevene. Det kunne for eksempel dreie seg om å plassere bokstavene riktig på linja når de skrev ord eller

setninger, eller om hjelp med å lese ord for å finne riktig ord og ordbilde. I den siste observasjonen var ikke assistenten til stede.

Elevene viste ulike mestringsnivåer, men alle elevene var aktive og syntes å mestre tilpasset egne forutsetninger og finne seg til rette i samarbeidet. Assistenten kunne konsentrere seg om å overvåke arbeidet på den anviste stasjonen, men det var nok betryggende for alle parter at det var en assistent tilgjengelig. Jeg så flere eksempler på at elevene henvendte seg til hverandre når de var usikre på hvordan noe skulle gjøres. Jeg så også eksempler på at elever tilbød sin hjelp, fordi de skjønnte at det kunne trenge uten at det ble bedt om hjelp.

I utgangspunktet var arbeidet organisert i en ABC-stasjon/skrivestasjon, en formingsstasjon, en lesestasjon, en datastasjon, en begreps/konstruksjonsstasjon og en lærerbetjent stasjon. Aktivitetene på de enkelte stasjonene kunne imidlertid også gripe inn i hverandre. Det viktige var at elevene fikk varierte og tilpassete innfallsvinkler til læring. På den lærerbetjent stasjon fikk læreren tid til de enkelte elevene, og kunne tilpasse ut fra den enkeltes behov. Læreren kunne f.eks. arbeide videre med ukas bokstav eller ukas leseark sammen med gruppa eller med hver elev mens de andre for eksempel sporet og skrev bokstaven på tavla. Eller det kunne arbeides med stavelser i ulike ord basert på bokstavrekkefølgen de så langt hadde lært seg. Elevene leste for eksempel i kor eller en og en fra leseark og etter hvert fra lettlesningsbok. Noen av setningene fra det leste kunne ut fra en felles dialog skrives på tavla. Noen elever leste individuelt sammen med læreren, mens de andre gjorde andre tilrettelagte oppgaver. Noen elever fikk også prøve seg på ny tekst.

Lærerens evne til å vise en involverende, blid og engasjert holdning i alt som skjedde, syntes å smitte over på elevene. I den ene undervisningsøkta avbrøt han stasjonsarbeidet og samlet elevene i samtalekroken. Han spurte da

elevene om hva de trodde var årsaken til at han samlet dem. En mente at det kanskje var fordi de snakket for høyt.

Etter åtte minutter reiste elevene seg ved pultene, og gjentok i fellesskap lærerens klappesignal eller at signalet bare var ordet «roter», før de forflyttet seg med sola til neste stasjon. Det arbeidet som ikke ble ferdig, ble lagt i elevenes skuff, og tatt fram for ferdigstilling i slutten av uka da det ble foretatt en repetisjon av ukas arbeid. Hver elev hadde sine oppbevaringssteder for skolesaker og klare rutiner for når de enkelte tingene skulle hentes fram eller legges på plass.

På slutten av hver arbeidsøkt ble elevene samlet i samtalekroken for en oppsummering av arbeidet. Læreren fokuserte da på hvordan elevene syntes at de hadde fått til å arbeide på de enkelte stasjonene, og hvordan de hadde fått til å hjelpe hverandre. Han vektla at de enkelte elevene skulle føle seg sett og anerkjent ut fra det de fortalte om egen mestring.

### LÆRERENS PERSPEKTIVER PÅ RAMMENE RUNDT UNDERVISNINGSFORMEN

På spørsmål om hva han mente var av avgjørende betydning for at undervisningen skulle fungere så godt, svarte han:

*Jeg tror vektlegging på at alle skal lykkes, at alle skal føle at de mestrer. At de får aksept for at de er den de er. Hensyn til at de lærer på forskjellige måter er også viktig, og dialogen med dem og vurdering for læring, at vi hele tiden er innenfor deres proksimale utviklingssone. (...) Tilpasset opplæring har blitt noe langt mer enn bare differensiering.*

Han forklarte at han også kunne tildele individuelle oppgaver på de enkelte stasjonene, men i disse fasene ble det vektlagt at alle skulle fungere i fellesskapet og selv tilpasse til eget mestringsnivå.

Videre påpekte han at det ved bruk av arbeidsformen «Lesefokus», var viktig at elevene visste

hva de skal gjøre på stasjonene, men også hva som var forventet av dem i forhold til deres ståsted. Forutsigbarheten mente han også var viktig, og viste til at denne forutsigbarheten dreier seg både om den faglige og den sosiale siden ved arbeidet. Videre sa han at en må ha rom for at elevene skal kunne være aktive og jobbe med ulikt materiell, og at dette ikke kan foregå helt uten lyd. Han framhevet fokuset på forflytningene fra stasjon til stasjon, og viste til Haugstad (1998) som påpeker hvor viktig det er at dette automatiseres. Han konkluderte med at hvis en ikke har rutiner for forflytninger, kan undervisningen bli vanskeliggjort og ødelagt, og bli overført til andre læringssituasjoner.

Videre framhevet han, med henvisning til Haugstad (1998), at når de kollektive bevegelsene er på plass, virker dette gruppepsykologisk.

Elevene blir flinkere til å roe seg og sette ord på hva som er akseptable i arbeidet, ikke bare i forhold til uro, men også i forhold til hva som er godt arbeid ut fra elevenes forutsetninger. Han konkluderte med at det absolutt er hensiktsmessig med en assistent i startfasen der strukturen for arbeidet skal innarbeides.

Videre sa han:

*Samarbeid tror jeg er veldig viktig, at de blir gode samarbeidende mennesker. De må respektere at de er i et system og i en gruppe. Det er ganske sterkt å se seks-syv-åringer som greier å samarbeide. Men tydelig autoritet er viktig kombinert med god relasjon. En er nødt til å ha en strategisk klasseledelse. Uten det kan det ikke bli så bra. Og en må se hver enkelt. Det nytter ikke å ha god klasseledelse hvis en ikke ser hver enkelt. De må møtes med anerkjennelse. Og det er viktig å framheve de individuelle prestasjonene ut fra nivå.*

Da jeg sa at jeg syntes at han klarte å kombinere tydelig ledelse med en anerkjennende kommunikasjon med hver enkelt elev, svarte han: «Jeg har arbeidet med å innarbeide tydelige struk-

turer for samhandling helt fra deres første møte med skolen. Samtidig er jo det å se den enkelte elev en grunnleggende forutsetning for deres mestring og læring».

Da vi samtalte om tilretteleggingen, sa han: «Jeg passer på å ikke ha for mange skrivesituasjoner. Noen skriver sakte og blir alt for fort slitne». Samtidig framhevet han elevenes evne til å støtte hverandre: «De er litt ydmyke, aldri nedlatende overfor andre som spør om hjelp.» Da jeg satte fokus på at han hadde avbrutt arbeidet og samlet dem i samtalekroken, svarte han at elevene var kanskje ikke så høyrøstete, men målet med det var likeså mye at elevene skulle bidra til å vurdere som at han ville arbeide forebyggende og gripe inn i situasjoner som kunne akselerere.

Videre sa han:

*I mitt arbeid med gjennomføringen vektla jeg og kollegaene sterkt å bruke lengre tid på «whole class focus», som en god start på øktene. (...) En lar elevene delta aktivt selv med vurdering for læring, og lar elevene komme opp å vise hvordan de ville løst oppgavene. På denne måten fungerer både de og læreren medierende for de andre elevene. (...) Når elevene da deretter kommer på stasjonene og på gruppa si, opplever de et bredt spekter av medierende hjelpere på de ulike nivåene.*

#### ELEVENES SYNSPUNKTER PÅ UNDERVISNINGEN

20 elever var til stede den dagen de ble utfordret til å vurdere i form av utkrysning av smilefjes på en firedelt skala og deretter intervjuet. I utkrysningen av smilefjes gav 18 av 20 avkrysning for smilefjeset *svært godt* på om de likte å arbeide slik de arbeidet på stasjonene. En krysset av for smilefjeset *godt*, og en krysset i mange sammenhenger av for smilefjeset *dårlig*. På utkrysningen av hvordan de likte seg på skolen, krysset 11 av for et smilefjes som illustrerte *svært godt*, sju likte seg *godt*, en krysset av for nøytralt smilefjes, og den ene jenta likte seg *dårlig*.

På spørsmålet om hvordan de likte å ha klappesignal først før de skiftet gruppe, svarte 18 at de likte det *svært godt*, en likte det *godt* og en likte det *dårlig*. Eleven som krysset ut for *dårlig*, hadde nettopp kommet til denne skolen, hadde flyttet fra sine venner og var inne i en sorgprosess. Hun ble imidlertid godt ivaretatt av de nye klassekameratene.

I de påfølgende intervjuene ble det framhevet som positivt med «Lesefokus» at det ble mange forskjellige ting å gjøre, og at de arbeidet bedre og lærte mer når de samarbeidet og var stille. En sa: «Jeg liker alle timene godt, men særlig «Lesefokus». En annen sa: «Læreren må være litt streng, ellers hører ikke alle elevene etter». En tredje sa: «Ellers blir det bråkete på stasjonene, og da får vi ikke til å arbeide så godt». En fjerde sa: «Det er ekkelt hvis noen forstyrrer.»

Da vi snakket nærmere om det å stå ved pulten og ha klappesignal, sa en av dem: «Vi sier bare «rotere» nå». En annen sa: «Alle venter bak stolen før de setter seg ned og starter». En tredje sa: «Det er bra å stå ved pulten. Ingen skal begynne før de andre har begynt. Det er for at vi ikke skal forstyrre de andre.» En fjerde sa: «Hvis vi snakker høyt, får vi vondt i ørene.»

På spørsmål om hvordan de syntes at de fikk til å hjelpe hverandre, sa en: «Vi bruker å hjelpe de andre, leser for dem hvis de ikke får til å lese». En annen sa: «Vi klarer ofte å hjelpe hverandre uten å spørre voksne. Men hvis vi på en stasjon ikke kan hjelpe, må vi spørre en voksen.» En tredje sa: «Vi må jo spørre om de vet det. Kanskje har de kommet lengre. Da kan vi gjøre forskjellige ting og lære mer.» En fjerde sa:

*Jeg ble sint fordi jeg måtte gjøre en vanskelig LØKO-oppgave, mens NN fikk gjøre en annen. Men så sa (navnet på læreren) at hvis NN skulle bli flinkere til å lese, så måtte NN få øve mer, og da skjønnte jeg jeg jo hvorfor.*

På spørsmålet om hvordan de mente at en lærer skulle være, var det svært mange som ga uttrykk for at han skulle «være slik som deres lærer var». Alle syntes å si seg enige i det.

#### DRØFTING

Undervisningsmetoden syntes å tilrettelegge for tydelig organiserte rammer og strukturert tilrettelegging av undervisningen. Det syntes å gi innforståtte krav til rutiner, og mønstre for samhandlingen, som lettet både lærerens ledelse av undervisningsforløpet og elevenes forståelse av arbeidsforløpet. Læreren framhevet med henvisning til Haugstad (1998) betydningen av at strukturer for klasseromsorganisering automatiseres. Denne struktureringen må elevene nødvendigvis anerkjenne verdien av hvis den skal fungere (Hattie, 2013). Elevene verdsatte struktureringen og hadde klare synspunkter på hvordan arbeidet skulle foregå.

Som grunnlag for at struktureringen skulle fungere, syntes det å ha avgjørende betydning at læreren vektla forklaringer av forløpet og hadde en god dialog med elevene. Lærerens gode dialog med elevene syntes å medføre at de var opptatt av å ta medansvar i undervisningssituasjonene. Gjennom en kontinuerlig dialog med elevene om hvordan arbeidet fungerte, fikk han elevene til å ta sin rolle meget alvorlig og ta medansvar. Lærerens blikk for de mange detaljer som en med en slik undervisningsmetode må ha kontroll over, kombinert med involverende kommunikasjon og tydelig engasjement og undervisningsglede, syntes å skape et læringsmiljø der elevene ble lydhøre for hva som var meningen og målene med det som skjedde. Det ble utviklet et relasjonsspråk som fortalte og uttrykte følelser og hensikter (Arnesen, 2002), og lærer og elever ble gjensidige initiativtakere (Biesta, 2006) innen klare rammer (Hattie, 2013). Blikket gjaldt ikke bare alle detaljene, men også engasjementet i elevene. Gjennom for eksempel at han spurte elevene om hvorfor han hadde bedt dem komme til samtalekroken, og vektlegging på elevsamarbeid, viste han tydelige forventninger til og motivering av elevene. Det

gir en kultur for læring og et fellesskap som gjør at undervisningen fungerer. Det syntes å gjøre det spennende å være både lærer og elev, og utgjorde den nøkkelkomponenten i læringsmiljøet som Hattie (2013) framhever.

Tilrettelegging av oppgaver og materiell som tilfredsstilte ulike læreforutsetninger og læringsbehov, utgjorde sannsynligvis den mest sentrale forutsetning for at elevene mestret arbeidsformen. Denne tilretteleggingen gikk delvis på både differensierte oppgaver som ga rom for at de selv tilpasset til sine forutsetninger for mestring og på forklaring før de gikk til arbeidet. Læreren fokus på elevsamarbeidet syntes videre å bidra til å styrke den individuelle tilpasningen samtidig som det skapte grunnlag for utvikling av et godt læringsmiljø. I den sammenheng syntes det å ha avgjørende betydning at læreren vektla å se den enkelte elev og framheve mestring ut fra individuelle forutsetninger. Fokuset på de enkelte elevenes mestring ut fra individuelt nivå, syntes også å bidra til å styrke elevenes forståelse av sin rolle.

Innen de tydelige rammene for undervisningssituasjonene ble det rom for individuelt tilpasset mestring innen et fellesskap preget av medansvar og samarbeid. Gjennom individuell tilpasning og felles aksept av prestasjoner ut fra individuelt nivå, skapes et grunnlag for opplevelse av anerkjennelse (Sæverot, 2011), og dermed styrket mestring og motivasjon (Befring, 2007).

I en skoleklasse kan det lett bli noe ensidig fokus på prestasjoner ut fra felles oppgaver der noen etter samme mal for vurdering mestrer godt og andre mestrer dårlig. Læreren engasjement i elevene og hans evne til å reagere både målrettet og ekte innlevende, tilpasse til situasjon og utviklingsmål, synes å være en sentral faktor for at metodebruken fungerte så godt. Elevene syntes å føle seg sett og anerkjent, og de tok medansvar. Rammene rundt undervisningssituasjonen, det mellommenneskelige møtet med elevene, elevmedvirkningen og

samarbeidet elevene imellom ble, slik Hattie (2013) påpeker, gjensidige dimensjoner. Slik ble elevene sterkt inkludert i en forståelse av målene og hva som krevdes av dem for å nå disse målene. Inkludering skjedde, slik Andersen (2013) påpeker, likeså mye på grunn av lærerens didaktiske strategier som av det psykologiske i samhandlingen mellom lærer og elever og elevene imellom.

Det var ikke kun en faglig kvalifiserende funksjon som ble dominerende målsetning, men likeså mye både en individualiseringsfunksjon og en sosialiseringfunksjon. Både elever og lærer ble initiativtakere (Biesta, 2006) innen innforståtte strukturer for samhandling, og elevene ble medierende hjelpere i et fellesskap (Sæverot, 2011). Det ga rom for aksept av forskjeller og et grunnlag for at de kunne utvikle en positiv selvfølelse som unike individer.

At skolen hadde satt inn en ekstra lærerressurs eller assistent i innføringen av arbeidsformen, synes å være et svært konstruktivt tiltak. Det er i tråd med departementets anbefaling om å styrke begynneropplæringen (Opplæringslova § 1-3), og det styrket muligheten til å kunne bidra i tilpasningen til den enkelte elev når det trengtes. Det som skjedde på de enkelte stasjonene var videre i et samarbeid mellom læreren og elevene også under god kontroll når assistenten ikke var til stede. Det vitner om betydningen av innforståtte mønstre for samhandlingen. Elevene var i intervjuene svært meddelsomme og ga uttrykk for klare synspunkter. De var ikke opptatt av hvordan de andre svarte på spørreskjemaet. De syntes å vurdere selvstendig. Det at de skulle krysse av for egne synspunkter før gruppesamtalene, sikret at de ikke i så stor grad skulle påvirkes av hverandres synspunkter. En kan jo regne med at en viss gruppepåvirkning skjer i samtale med så små barn. Det elevene sa styrket forståelsen av at de opplevde medvirkning og involvering i

Undervisningsmetoden «Lesefokus» kombinerte tydelig lærerledelse med elevenes egen-



styrte læring, ga svært tydelige rammer rundt undervisningssituasjonen og stilte tydelige krav til både lærer og elever. Som Hattie (2013) påpeker, ble strukturert undervisning og klasseromsorganisering et viktig middel der elevene kunne involveres og bli delaktige innen trygge rammer. Det blikket som læreren hadde for hvordan læringsstrategiene virket og måten som læreren kom elevene i møte på, syntes imidlertid å ha avgjørende betydning for at elevene ble målrettet medvirkende og medansvarlige. Slik ble det utviklet en gjensidighet som skapte mening i fellesskapet.

En kan neppe forvente at virkeligheten i alle klasserom er slik som her beskrevet. En lærer skal mestre svært mange ting på en gang. Det dreier seg kanskje om særegne forutsetninger. Hvordan samspillet blir, avhenger også av elevgruppen. Men det kan kanskje være av interesse å få beskrevet de gode sammenhengene som her ble avdekket.

### OPPSUMMERING

Elevinvolvering, fokus på læring og læringsprosesser og rom for individuelt tilpasset arbeid og mestring syntes å utgjøre sentrale didaktiske rammeforutsetningen for at metodebruken skulle ivareta flere funksjoner enn bare den faglig kvalifiserende funksjonen. Men ikke minst syntes de rammene som ble skapt rundt elevsamarbeidet å åpne for elevenes aksept av individuelle forskjeller. For seks og syvåringer syntes det naturlig og forståelig å forholde seg til ulike mestringsnivåer. Det syntes å gi rom for at de enkelte kunne framstå som unike individer, og slik styrke den enkeltes selvfølelse på tvers av mestringsnivåer. Læreren så den enkelte elev og gikk foran med et godt eksempel med hensyn til å framheve individuell mestring.

Undervisningsmetoden bidro til struktur, men viktigheten av hvordan undervisningen ble gjennomført var av avgjørende betydning. Tilpasset opplæring framsto i et vidt perspektiv som omfattet både sosial læring, gjensidig anerkjennelse og aksept og langt mer enn oppgavediffe-

rensiering. Som forutsetning for opplevelse av tilpasset utfordring inngår også oppmerksomhet på mestring som grunnlag for følelse av anerkjennelse (Sæverot, 2011; Befring, 2007).

Hvordan metodebruken fungerer, avhenger av vektlagte perspektiver på undervisningen. Hvilken forståelse elevene har av målsetninger og elevenes samspill med hverandre og læreren avgjør også hvordan metodebruken fungerer. De overordnede rammene skaper læreren, men han vektlegger at elevene skal skjønne målene med disse rammene for arbeidet. Det er elevene selv som skal lære seg innen de rammene som skapes for læringssituasjonen (Sæverot, 2011). På de enkelte stasjonene bidrar de selv til å skape rammer for situasjonen, og læreren har fokus på denne sosiale læringen i oppsummeringen av arbeidsøktene.

Hattie (2001) bruker begrepet «synlig læring» og sier at i klasserom der den som underviser og elever lykkes, er undervisningen og læringen synlig i det glødende engasjementet som viser seg hos den som underviser og eleven. Videre framhever han betydningen av at elevene kan regulere eller overvåke egen læring, og at innenfor en strukturert undervisningsform er det mange måter som medelever kan påvirke læringen på, som for eksempel å gi hjelp, tilby vennskap og gi tilbakemeldinger. Undervisningsledelse og inkludering blir gjensidig avhengige dimensjoner, og inkludering blir likeså mye et didaktisk anliggende som et psykologisk anliggende (Andersen, 2013). Dermed skapes et trygt og godt læringsmiljø.

### Litteratur

Andersen, P. (2013).

*Inklusion gennem undervisningsledelse. LSP - Laboratorium for forskningsbasert skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, AAU og UCN,*

Angrosino, M.V. (2005). *Recontextualizing observation*. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.),

- The Sage Handbook of Qualitative Research. Third edition.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, pp. 729-747.
- Arnesen, A.-L.. (2002 ).  
*Forskerblikk på blikket i klasserommet.*  
Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 6/2002, 22-34.
- Befring, E. (2007)  
*Kva er det som gjer den gode skolen god? Den forløysande pedagogikken som vegvisar for ein kvalitetsskole.* I: O.H. Kaldestad et.al., *Grunnverdier og pedagogikk.* Bergen: Fagbokforlaget, s. 135-169.
- Biesta, G.J.J. (2006).  
*Læring Retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid.*  
København:  
Unge Pædagoger.
- Franke, A. (2011).  
*Praktikerhandedning – att låta lära och att lära ut, 3. utg.* Lund: Studentlitteratur.
- Harper, D. (2000). *Small N's and community case studies.* In: Ragin, C. & Becker, H.S., *What is a case. Exploring the Foundations of Social Inquiry.* UK, USA: Cambridge University Press, pp. 139-159.
- Hattie, J. (2013).  
*Synlig læring.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugstad, O. (1998).  
*Forberedende trening og begynnerlesing. 1. – 2. klasse.* Kristiansand: Pedagogisk Forlag.
- Nevøy, A., Moen, V. & Ohna, S.E. (2007).  
*Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring - en gyldig mulighet eller en foreldet drøm?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 4/2007, 323-336.
- Nordahl, T. (2012).  
*Lærerens ledelse av klasser og undervisningsforløp.* Høgskolen i Hedemark. Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU).
- Pettersen, R. C. (2005).  
*Kvalitetslæring i høgere utdanning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2001).  
*Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text, and interaction (2nd ed.).* London: Sage Publications.
- Stake, R.E. (2005).  
*Qualitative case studies.* In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third edition.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, pp .443-467.
- Strauss, A.L. & Corbin, J.A. (1998).  
*Basics of qualitative research: Theory, procedures, and techniques (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wie, A.-L. (2007).  
*Lesefokus- stasjonsarbeid på Selfors. I: A.-L. Wie, Lese og skrive og regne er gøy.* Høgskolen i Nesna: Fredrikke. Organ for FoU-publikasjoner, s. 56-69.

*Elsa Løfsnæs*

Kvilhaugveien 28

8700 Nesna

Tlf. 75057882 - 45406549

E-post: el@hinesna.no