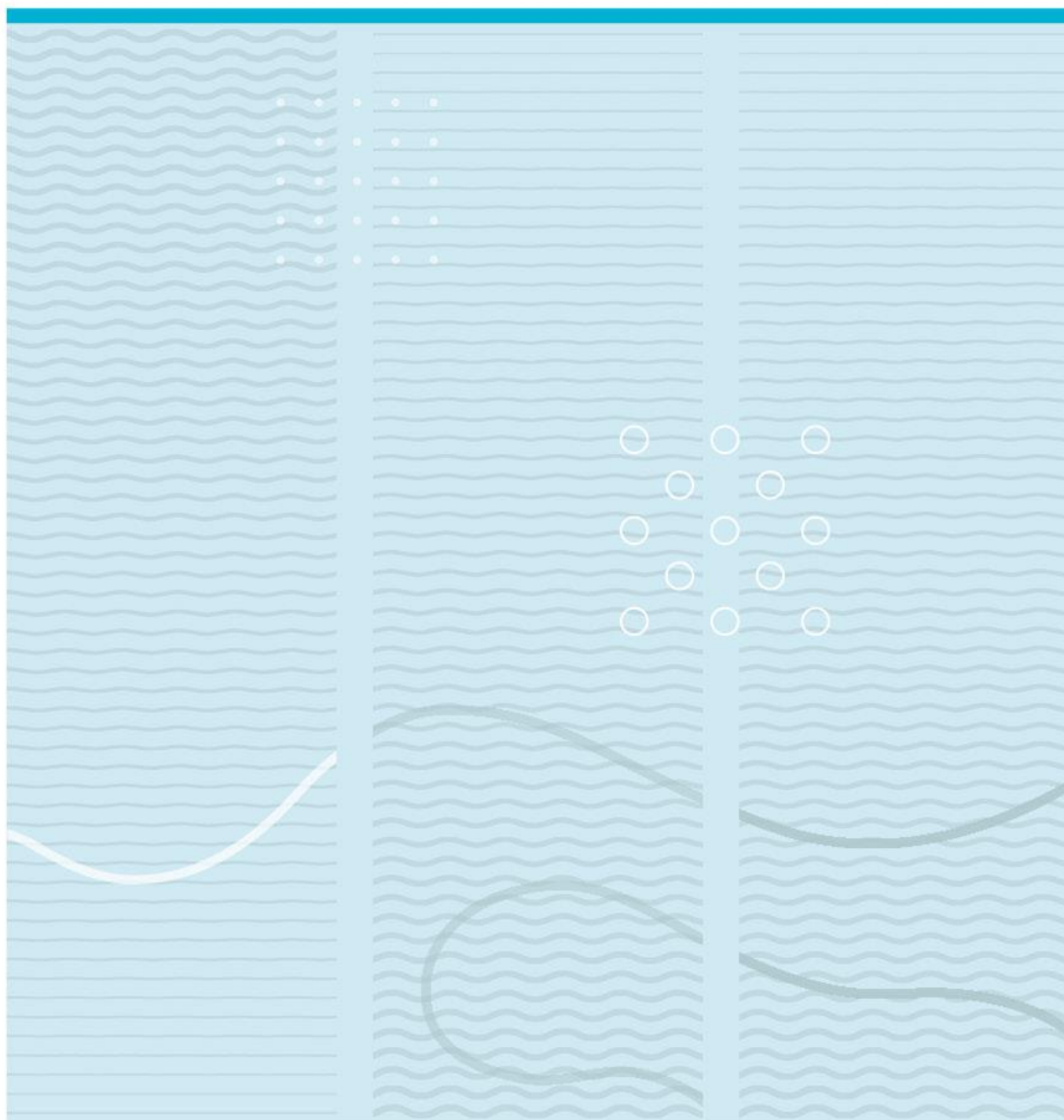


Tiril Marie Moe

Dagsplan som læringsressurs



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU)
Institutt for pedagogikk

Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Tiril Marie Moe

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dagsplaner i skolen blir ofte knyttet til elever med diagnoser og tilpasset opplæring. Likevel vil en dagsplan ha flere funksjoner som både enkeltelever og klassen som fellesskap kan dra nytte av. En dagsplan vil skape en forutsigbar og strukturert hverdag. Den vil visualisere dagen for elevene, slik at de vet hva som skal skje og når det skal skje. Dagsplanen vil sette trygge og tydelige rammer og forventninger til det som kommer og det som skal gjennomføres.

Martinsen et al., (2016, s. 47) og McClannahan og Krantz (2008, s. 18–19) presenterer begge en dagsplan som en plan over barnets våkne timer, over aktiviteter som skal gjennomføres. De trekker frem at det er viktig med en tydelig struktur i hverdagen. Dagsplanen kan bestå av bilder, ord og tegn, og inneholde konkrete mål og aktiviteter som skal gjennomføres.

I denne masteroppgaven ønsket jeg derfor å se på hvordan dagsplanen kan påvirke hverdagen i det tradisjonelle klasserommet og hvordan lærere inkluderer den i sin undervisningspraksis. Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode og utført intervjuer med fem lærere i barneskolen om deres forhold til og bruk av dagsplan, og deres planlegging av skolehverdagen. Jeg har i tillegg observert de samme lærerne for å se sammenhengen mellom det de forteller de gjør, med det de egentlig gjør i klasserommet.

Hovedfunnene i min studie viser at hvordan dagsplanen brukes og hva den inneholder vil variere fra klasserom til klasserom og fra lærer til lærer. Det er delte meninger på hvor mye dagsplanen har å si for elevenes hverdag, men flertallet av mine informanter trekker frem struktur, forutsigbarhet og trygghet som hovedfunksjoner en dagsplan vil tilføre. Ved hjelp av tematisk analyse av de transkriberte intervjuene har jeg funnet enkelte funksjoner en dagsplan har som går igjen hos flere av lærerne, bla. trygghet og relasjon. Disse retter jeg spesiell oppmerksomhet mot og ser opp mot teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

Abstract

Daily schedules in schools are often linked to students with diagnoses and adapted education. Nevertheless, a daily plan will have several functions that both individual students and the class as whole, can benefit from. A daily schedule will create a predictable and structured everyday life. It will visualize the day for the students, so they know what will happen and when it will happen. The daily plan will set safe and clear frameworks and expectations for what is expected and what is to be carried out.

Martinsen et al., (2016, p. 47) and McClannahan and Krantz (2008, p. 18.19) both present a daily plan or daily schedule of a child's waking hours, of activities to be carried out. They point out that it is important to have a clear structure in everyday life. The daily plan can consist of pictures, written words and signs, and it can contain concrete goals and activities to be carried out throughout the day.

In this master's thesis, I therefore wanted to look at how the daily schedule can affect everyday life in the traditional classroom and how teachers include the schedule in their teaching practice. Working on this thesis I used a qualitative method and conducted interviews with five primary school teachers about their relationship with a daily schedule. I also asked them questions about how they use the schedule in their classrooms, and how they plan their teaching. I have also observed the same teachers as they teach, to see the connection between what they say they do in the, and what they actually do in the classroom.

The main findings in my study show that how the daily plan is used and what it contains will vary from classroom to classroom and be different for each teacher. There are divided opinions on how much the daily plan has to do with the students everyday life, but the majority of my informants highlight structure, predictability and security as the main functions a daily plan will add. With the help of a thematic analysis of the transcribed interviews, I have found certain features of a daily plan that are repeated by several of the teachers, some of these are security and relations. I pay special attention to these and see them in contrast to theoretical perspectives and previous research.

Forord

Å få jobbe med mennesker, og spesielt barn ser jeg på som et privilegium. Å være lærer er en spennende oppgave, som består av mange roller. Veileder, rollemodell, leksikon, helt, venn og en skulder å gråte på en bare noen få. Hverdagen er aldri lik, og du vet aldri hva du møter på.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært interessant og lærerikt. Jeg føler meg heldig som har fått lov til å se på hvordan lærere bruker dagsplaner i hverdagen og hvordan de planlegger for å legge til rette for best mulig læringsmiljø. Jeg setter utrolig pris på at flere lærere har åpnet klasserommene sine, og for at jeg både har kunnet observere og intervju dem. En dagsplan kan være så mangt og jeg har i denne oppgaven fått utforske flere av funksjonene den kan ta med seg. Hvordan den kan hjelpe både lærere og elever til en strukturert og trygg skolehverdag, der det er rom for utforskning og utvikling. I tillegg har det vært spennende og se hva teorien og tidligere forskning sier om temaet, og hvordan dette samsvarer med lærernes refleksjoner.

Jeg har selv vokst opp med en mamma som jobber på skole. Hennes fortellinger på godt og vondt har bidratt til drømmen om å bli lærer, og hun har alltid dyttet meg til å satse på drømmene mine. Hun har alltid sagt at jeg kan klare det jeg vil, hvis jeg bare bestemmer meg for det. Takk mamma, for at du alltid har hatt troen på meg.

Jeg må også få takke venninnene min Ruth som alltid har stilt opp når jeg har stått fast. Som stilte opp til pilotintervju, og i tillegg har vist stort engasjement for oppgaven. Som har delt egne tanker om tema og heiet på meg gjennom hele prosessen. Hun har i tillegg bidratt ved å gi navn til en av informantene.

Sist, men ikke minst må jeg takke veilederen min Jan Erik. Du har vært helt fantastisk. Takk for alt engasjement du har vist, de gode samtalene og all støtte. Jeg hadde ikke kommet i mål uten deg. Tusen takk!

Vestfold, 1.06.2023

Tiril Marie Moe

Innhold	
Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
Innhold	7
1 Innledning	9
1.1 Tema og aktualitet.....	9
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.3 Mål, overordnet tema og avgrensning.....	11
2 Teoretisk forankring	12
2.1 Tidligere forskning.....	13
2.2 Planlegging av undervisning.....	14
2.2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen	15
2.3 Dagsplaner i skolen.....	17
2.3.1 Trygghetsbehovet.....	18
2.3.2 Lærer – elev-relasjonen.....	21
3 Metode	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.2 Dataene, inkl. utvalg	26
3.3 Datainnsamling	27
3.4 Dataanalyse	30
3.5 Forskningens kredibilitet.....	35
4 Resultater	40
4.1 Informantenes planlegging av undervisning	41
4.2 Informantenes forhold til dagsplaner	43
4.3 Dagsplanens funksjoner	47
5 Diskusjon	51
5.1 Funn 1: God relasjon til elevgruppa i planleggingsfasen.....	51
5.2 Funn 2: Elevenes trygghet.....	53
5.3 Funn 3: God relasjon gir trygge elever	54
6 Konklusjon	56
6.1 Videre forskning	57
Litteraturliste	59
Vedlegg	61

Vedlegg 1 - Intervjuguide	61
Vedlegg 2 - Observasjonsskjema.....	63
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til deltakere i forskningsprosjektet.....	63
Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring	65
Vedlegg 5 - Godkjenning fra NSD	66

1 Innledning

1.1 Tema og aktualitet

I denne masteroppgaven intervjuer jeg lærere om deres planlegging av skolehverdagen og dagsplaner som læringsressurs i skolen. Jeg observerer også hvordan dagsplanen brukes og formidles i praksis. Samtidig ønsker jeg å innhente informasjon om hvordan lærerens bruk av dagsplaner korresponderer med forskning og litteratur rundt temaet.

Forutsigbarheten og tryggheten et barn trenger i hverdagen vil danne grunnmuren for en positiv opplevelse og motivasjon rundt skolehverdagen. En dagsplan vil hjelpe til med å oppnå dette. En god dagsplan er avgjørende for at elever skal kunne få en strukturert og forutsigbar skolehverdag. I dagens samfunn opplever mange elever en hektisk hverdag med mye aktivitet, krav og forventninger både i og utenfor skolen. De tilbringer store deler av dagen sin på skolen. For å lette på stresset mange føler, og gjøre skolen til et sted der elevene kan møte med senkede skuldre, er en forutsigbar skolehverdag avgjørende. Dagsplaner kan være med på å ramme inn dagen og skape denne forutsigbarheten.

Martinsen et al., (2016, s. 44) poengterer at struktur er nødvendig for at personer med autismespekterdiagnose, ASD, skal ha en sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen. God struktur kan føre til at mennesker med autistiske forståelsesvansker oppnår bedre forståelse og oversikt, noe som fører til bedre livskvalitet (Martinsen et al., 2016, s. 44). Jeg tror dette gjelder oss alle, en god og tydelig struktur kan gjøre hverdagen bedre og lettere å mestre. Når vi har en fast plan eller rutine å følge, kan det minske stresset og uroen rundt det som kommer. Det kan hjelpe oss å være mer produktive og fokuserte når vi vet hva som kommer.

Psykisk helse har aldri vært mer aktuelt enn det er nå, og psykiske lidelser har blitt en av de største helseutfordringene i den moderne verden (Bru et al., 2016, s. 16-17).

Tydelige rammer og det å vite hva som kommer, kan være med å bidra til økt livskvalitet og bedre psykisk helse. Det kan lette noen av bekymringene rundt hverdagen, og en dagsplan kan derfor være med på å lette noe av presset barn og unge føler i dag.

Jeg ønsker derfor å se på dagsplaner som ressurs for hele klassen og hvilke funksjoner den kan ha. Om lærere i dagens skole tror forutsigbarheten og rammene en dagsplan kan gi, kan gjøre en forskjell for elevene. Hvilke andre funksjoner de tenker en dagsplan kan ha og hvor stor forskjell dette gjør med elevenes læringsmiljø og skolehverdag.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Lærernes historier og refleksjoner gir et godt bilde på skolehverdagen og hvordan de planlegger denne.

Egne erfaringer fra tidligere arbeidsplass i en barnebolig var det som rettet øynene mine mot tema dagsplan. En hverdag der ASK, tegn til tale, planlegging og dagsplaner spiller en stor rolle. Der avvik fra dagsplanen kan gi store konsekvenser og føre med seg mye uønsket atferd. Denne erfaringen har vist meg hvor viktig en god plan er. Jeg har selv fått erfare hvor mye det kan påvirke dagen og atferden til et barn når planene endres, uten forvarsel. En strukturert og planlagt hverdag kan gi økt utvikling og mestringsfølelse, og vil være med på å ramme inn dagen. Det kan bidra til å lette stress og uro knyttet til skolehverdagen, og en dagsplan kan bidra til denne strukturen. En dagsplan vil ha flere funksjoner og betydningen av den vil være forskjellig for hvert individ. Jeg ønsket derfor å benytte friheten jeg har fått i arbeidet med denne masteravhandlingen, til å undersøke forskningsbasert, hvordan lærere planlegger skolehverdagen og hva en dagsplan betyr for dem. «Deler de noen av de samme tankene jeg selv har gjort meg, eller er rammene og strukturen de setter i klasserommet noe de gjør automatisk?» Hvis det er tilfellet at funksjonene til en dagsplan er noe de ikke tenker så mye over, ønsker jeg i dette arbeidet å få flere lærere til å reflektere over valgene de tar og hva det kan ha å si for elevene i en klasse.

1.3 Mål, overordnet tema og avgrensning

Et av mine hovedmål med denne oppgaven er å studere lærerens formidlingsevne. Hvordan de planlegger skolehverdagen, og videre formidler denne til elevene. Om de bruker en tydelig dagsplan og hva denne dagsplanen består av, samt de ulike funksjonene en dagsplan kan ha. Tenker lærerne gjennom disse funksjonene og forskjellen de kan gjøre for elevenes læringsmiljø eller er det tilfeldig hvordan dagen presenteres for elevene. Dette er et tema jeg mener er relevant og viktig i min profesjonsutøvelse som lærer. Temaet for oppgaven er derfor lærerens planlegging, spesielt rettet inn mot dagsplaner som læringsressurs. For å få temaet belyst har jeg utledet problemstillingen;

«Hvordan inngår dagsplaner i lærerens undervisningspraksis?».

I tillegg til dagsplan som læringsressurs ønsker jeg å se på lærerens planlegging av skolehverdagen. Jeg ønsker blant annet å se på hvor detaljer det planlegges og om de planlegger sammen med andre eller alene.

Denne masteroppgaven ser på lærerens planlegging og bruk av dagsplaner som læringsressurs. Da dagsplaner kan ha flere funksjoner, vil oppgaven naturligvis berøre og trekke inn elementer fra flere store og omfattende temaer. Det vil derimot ikke være et mål for meg å belyse alt det er å si om disse temaene i denne oppgaven. Jeg har valgt å trekke ut et utvalg aspekter ved temaene som jeg mener er spesielt relevant for temaet dagsplan, og akkurat denne oppgaven. Jeg har trukket ut aspekter som egner seg for å diskutere refleksjonene, erfaringene og historiene som kommer til uttrykk i intervjuene jeg har gjennomført med de utvalgte lærerne. Hvilke temaer som ble særlig relevante for denne oppgaven var ikke bestemt på forhånd, men ble til underveis. Gjennom prosessen og arbeidet med teori, tidligere forskning og funn fra observasjoner og intervjuer, har temaene og aspektene i oppgaven kommet tydeligere frem. Jeg vil også trekke frem et par funksjoner en dagsplan kan ha, som informantene trekker spesielt frem under intervjuene. Jeg vil senere også se disse funksjonene opp mot teori og tidligere forskning på temaet.

2 Teoretisk forankring

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for begreper og teori som er relevant i forhold til min problemstilling «Hvordan inngår dagsplaner i lærerens undervisningspraksis?». I denne delen redegjør jeg for det teoretiske perspektivet jeg benytter i analysen av resultatene i diskusjonskapittelet (kap. 5). Jeg ønsker å presentere begreper og teoretiske perspektiver knyttet til planlegging av skoledagen, dagsplaner i skolen og enkelte funksjoner en dagsplan kan ha.

Dagsplaner er relatert til mange ulike aspekter. Det har derfor vært en utfordring å avgrense hva som er relevant forskning med hensyn til dagsplaner. I tabellen nedenfor har jeg identifisert noen aspekter jeg har valgt å ta med i oppgaven, jf. Tabell 1.

Tabell 1 Relatert forskning

	Aspekter og eksempler på studier
Tidligere forskning (dagsplaner vs. visse typer neuroutviklingsforstyrrelser og behov for ekstra struktur)	Gillberg og Peeters (2001) Martinsen et al., (2016, s. 44) Antonovsky – Sense of Coherence (1991)
Planlegging av undervisning (system-/helhetstenkning/didaktisk relasjonstenkning)	Didaktisk relasjonstenkning (f.eks. Bjørndal & Lieberg, 1978) Sammenheng mellom det som skjer på det personlige planet og det som skjer i miljøet rundt: F.eks. Transaksjonsmodellen (Sameroff og Chandler, 1975)
Trygghetsbehovet	Mangel på struktur vs. utrygghet (f.eks. Skaalvik og Skaalvik, 2005) Grunnleggende behov for trygghet (Maslow, 1943) Trygghetssirkelen (Powell et al., 2015) Retten til et trygt skolemiljø (opplæringsloven, utdanningsdirektoratet, redd barna)
Lærer–elev-relasjonen	Betydningen av lærer-elev-relasjonen (Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt & Østergaard, 2008) Betydningen av lærer-elev-relasjonen (Hattie, 2009)

Videre i kapittelet vil jeg se nærmere på denne forskningen.

2.1 Tidligere forskning

Når det kommer til tidligere forskning på tema dagsplaner blir ofte elever med tilpasset opplæring og diagnoser trukket frem. Dagsplaner i skolen kan være en god hjelp for elever med diagnoser. Det kan bidra til å skape en forutsigbar og strukturert hverdag, og gir en oversikt over hva som skal skje i løpet av dagen. Dette kan bidra til å inkludere elevene i fellesskapet og gi større utbytte av undervisningen. Gillberg og Peeters (2001) skriver om barn med ASD og deres behov for struktur. For å kunne få struktur i skolehverdagen kreves det blant annet et perspektiv for tid. Dette er noe barn med ASD ofte savner. For å hjelpe disse barna å få struktur og mer kontroll over dagen er bilder og symboler et godt eksempel på hjelpemidler. En dagsplan kan bidra til dette og kan inneholde relevante bilder og symboler.

Martinsen et al., (2016, s. 44) beskriver at uavhengig av funksjonsnivå vil mennesker med ASD ha behov for tett strukturering gjennom hele dagen. De skriver videre at god struktur øker muligheten til å få oversikt over egen hverdag, og at det er en stor belastning å ikke vite hva som skal skje (Martinsen et al., 2016, 2. 44).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) vil en elev som opplever mangel på struktur lettere føle seg usikker og utrygg. For å kunne forvente at elevene opplever mestring og utvikling, må de på forhånd vite hva som forventes av dem. På denne måten blir læringssituasjonen forutsigbar, noe som vil bidra til økt trygghet (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 228). For å oppnå god struktur i undervisningen må læreren på forhånd ha planlagt hvordan opplegget skal gjennomføres. Hva skal gjøres ved eventuelle avvik og hvordan skal opplegget presenteres for elevene.

Den israelske professoren Aaron Antonovsky og hans Sense of Coherence (SOC)-teori er en modell som hjelper oss å forstå hvordan mennesker kan håndtere stress og belastninger i livet. Han gjennomførte 51 dybdeintervjuer der han fant ut at opplevelsen av å føle seg meningsfull er den sterkeste motivasjonskomponenten i begrepet.

Ved at påkjenningene vi opplever, er strukturerte, forutsigbare og forståelige er dette gjennomførbart (Antonovsky, 1991). Teorien om SOC kan ha relevans for skolen og elevenes trivsel og læring. Skolen er en viktig arena for å utvikle og styrke elevenes SOC, spesielt med tanke på de kognitive og mellommenneskelige utfordringene elevene står overfor. Skolen kan blant annet bidra til å styrke elevenes SOC ved å tilby et trygt og støttende miljø, der elevene føler seg sett og hørt av lærerne sine. Ved å bruke Antonovskys teori om SOC i skolen, kan man legge til rette for et læringsmiljø der

elevene får en opplevelse av mestring og positiv utvikling. Dette vil bidra til deres trivsel og læring på skolen. En dagsplan kan bidra til strukturen elevene trenger for å oppnå dette.

2.2 Planlegging av undervisning

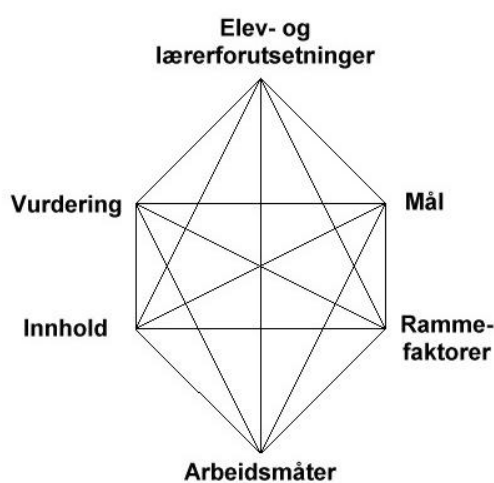
Forskning har vist at en godt planlagt og strukturert dag kan føre til økt produktivitet og læring hos elevene. Studier har også vist at å ha faste rutiner kan hjelpe elevene med å føle seg mer organiserte og trygge i sitt læringsmiljø. En annen viktig faktor i planlegging av skoledagene er å sørge for at elevene får tilstrekkelig med tid til å spise, drikke og bevege seg mellom aktiviteter. Dette kan hjelpe elevene med å opprettholde fokus og energi gjennom hele dagen.

Undervisningen i skolen skal gi hver elev muligheten til å utforske og utvikle sitt fulle potensiale. Undervisningen må presenteres slik at det skaper relevans for elevene, og det må legges opp til aktiviteter som skaper engasjement, motivasjon og deltakelse (Nordahl 2020, s. 20). Planlegging av undervisningen handler om å legge til rette for at elevene blir gitt et best mulig læringsmiljø. Det handler om å vurdere de ulike forholdene som har betydning for elevenes læring, og gjøre bevisste valg for hvordan undervisningen skal foregå (Stray & Wittek, 2016, s. 307). Planlegging av skoledagen bidrar til å sikre at undervisningen er godt strukturert og organisert. Å planlegge i forkant kan hjelpe læreren å tilpasse undervisningen for å møte individuelle behov og interesser hos elevene, og sikrer at de ulike fagområdene dekkes på en effektiv måte. Planlegging av undervisning er i stor grad en kognitiv virksomhet (Stray og Wittek, 2014, s. 309). Mye av planleggingen foregår primært i den enkeltes lærers hode. Dette vil si at mye av planleggingen som skjer på hverdagsbasis i skolen ikke blir skrevet ned, og kan oppstå noe spontant. Læreren visualiserer hva som skal skje og hvordan undervisningen kan tilpasses underveis. Noe av undervisningen vil også læreren gjennomføre på samme måte flere ganger. Det vil derfor ikke alltid være behov for å skrive det ned i en detaljert plan, da læreren kan både opplegg og metode godt.

Planer for undervisning utarbeides på ulike nivå og læreplanen legger føringer og setter de overordnede målene for undervisningen og hva som skal læres. Vi kan derfor si at planlegging utgjør bindeleddet mellom læreplan og pedagogisk praksis (Stray & Wittek, 2016, s. 308). Det finnes flere ulike didaktiske modeller som kan hjelpe oss i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Noen bruker også lærebøker som kilde og veiledning for å planlegge sin undervisning. En av modellene som kan brukes når det kommer til planlegging av undervisning er «Den didaktiske relasjonsmodellen», utviklet av Bjørndal og Lieberg (Stray & Wittek, 2016, s. 311).

2.2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen ble første gang presentert av Bjørndal og Lieberg i 1978. Modellen vektlegger at undervisning må ses på som en helhet, og viser relasjoner mellom ulike faktorer ved undervisningsplanlegging (Stray & Wittek, 2016, s. 311). Den didaktiske relasjonsmodellen består av seks ulike didaktiske kategorier: elev- og lærerforutsetninger, mål, rammer, læringsaktiviteter, innhold og vurdering (se figur 1).



Figur 1

Alle kategoriene fremstilles som likeverdige, som en helhet. Læreren må derfor ta hensyn til flere relasjoner på samme tid (Bjørndal & Lieberg, 1978). Ingen av kategoriene er fremhevet, og det er derfor underordnet hvilken kategori læreren begynner planleggingen med (Stray & Wittek, 2016, s. 311). At kategoriene er

likeverdige, poengterer det helhetlige synet. Dette gjør at avgjørelser omkring en faktor, vil få konsekvenser for de andre.

Den didaktiske relasjonsmodellen legger vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Modellen fokuserer på relasjonsbygging, og bidrar til å forbedre elevenes motivasjon, læring og trivsel på skolen. Den oppfordrer læreren til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Opplæringsloven § 1-3. sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringsloven, 2008, § 1-3). Dette betyr at elevene har rett på undervisning som er tilpasset deres fysiske, psykologiske, sosiale og faglige nivå relatert til kompetansemålene (Stray & Wittek, 2016, s. 312). For å oppnå dette må læreren ha kjennskap til elevgruppen og enkeltelevens forutsetninger. Planlegging av undervisningen er derfor nødvendig for å oppnå faglig og sosial utvikling. Den didaktiske relasjonsmodell vil også være en effektiv tilnærming for å skape et positivt læringsmiljø. Elevene oppmuntres til læring og samarbeid. Faglig og sosial læring i skolen er avhengig av hverandre (Nordahl, 2010, s. 189). Elevene er opptatt av å passe inn i jevnalderfellesskapet og bygge relasjoner med de rundt seg. Den sosiale mestringen vil hjelpe dem å bygge vennskap og lære av hverandre. Det er derfor viktig at den sosiale læringen står sammen med den faglige. For elever i skolen vil det være vesentlig og viktig å oppleve mestring på begge arenaer (Nordahl, 2010, s. 189). At en elev føler seg trygg og føler mestring i jevnalderfellesskapet vil også føre til videre motivasjon når det kommer til det faglige. Ivar Frønes (2010, s. 40) påpeker at utdanning er en viktig faktor i å utvikle elever som samfunnsborgere. Skolen skal veilede og hjelpe elever på veien til å bli fullverdige samfunnsborgere som kan bidra aktivt i samfunnet. Samfunnet er i konstant utvikling og i dagens kunnskapssamfunn er utdanning nødvendig for å lykkes (Frønes, 2010, s. 40). Frønes har blant annet argumentert for at skolen bør lære elevene å respektere ulike synspunkter og perspektiver. Det er derfor viktig at elevenes sosiale kompetanse blir tatt i betraktning i planlegging av undervisning.

En undervisningsplan må ikke betraktes som et mål i seg selv, men sees på som et verktøy som må justeres og tilpasses det som skjer i klasserommet (Stray & Wittek, 2016, s. 318). Læreren må derfor være fleksibel, spontan og kunne tilpasse seg ulike situasjoner som oppstår. Å kunne tilpasse undervisningen til det elevene trenger er en

viktig egenskap å inneha som lærer. Gode forberedelser og god planlegging gir et godt grunnlag. Både til planlagt undervisning, men også uforutsette situasjoner som krever improvisasjon. En av styrkene til modellen er at den kan bidra til et mer bevisst forhold til didaktiske beslutninger og vurderinger. Bjørndal & Lieberg (1978, s.137) understreker at deres grunnsyn på undervisningen innebærer at å planlegge fullstendig ikke er ønskelig eller mulig. Modellen legger ikke opp til slik type planlegging og forteller oss ingenting om hvor detaljert undervisningen skal planlegges. Det er viktig å finne balansen mellom detaljert planlegging og fleksibilitet i undervisningen.

Den didaktiske relasjonsmodellen er tenkt som en referanseramme. Aller erfaringer og refleksjoner vi tar med oss kan knyttes opp til modellen, og den er et godt verktøy for gjennomtenkning av undervisning.

2.3 Dagsplaner i skolen

En dagsplan gir oversikt over aktiviteter og oppgaver/gjøremål som skal utføres i løpet av en dag. Den kan gi en følelse av kontroll og struktur over det som skal skje. Det finnes flere definisjoner på hva en dagsplan er, og hva den skal bestå av. Martinsen et al., (2016, s. 47) presenterer begrepet dagsplan som en plan over barnets våkne timer. De trekker frem at det er viktig å ha en tydelig struktur i hverdagen. McClannahan og Krantz (2008, s. 18–19) bruker begrepet aktivitetsplan. De ser på dagsplanen som bilder og ord, som skal gi en oversikt over aktivitetene barnet skal gjennomføre. Vi kan derfor si at en dagsplan kan gi oss ulik informasjon, og at konteksten den brukes i har noe å si for hvordan den ser ut. Dagsplanen kan bestå av bilder, ord og tegn, og inneholde konkrete mål og aktiviteter som skal gjennomføres.

De fleste vil trekke en rød tråd mellom dagsplaner, og barn med spesielle behov i skolen. De som trenger hverdagen tilrettelagt og strukturert på et mer detaljert plan. Samtidig vil de fleste tradisjonelle klasserom ha en form for dagsplan skrevet på tavla. Betydningen av en dagsplan vil være forskjellig for hvert individ og situasjon den skal brukes til. Læreren vil kanskje se på det som et annet verktøy enn hva elevene vil. Og dagsplanens utseende vil variere og være forskjellig i de ulike klasseromene. Den vil også ha flere funksjoner. Videre vil jeg trekke frem to funksjoner en dagsplan kan ha,

og utdype disse teoretisk. Senere i oppgaven vil jeg også legge ekstra vekt på disse funksjonene i presentasjonen av empiriske funn og den teoretiske diskusjonen.

2.3.1 Trygghetsbehovet

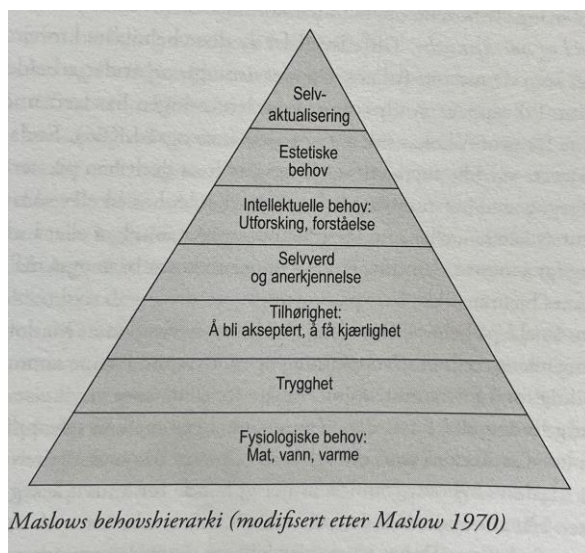
Opplæringsloven § 9A-2 sier at; «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, § 9A-2). Barn og unge har rett til å føle seg trygge i klasserommet, i friminuttene og på skoleveien. De skal ha det godt og føle seg sett i skolehverdagen. Det finnes mange forskjellige ressurser og hjelpemidler som skal bidra til at elevene får kjenne på denne tryggheten. Blant annet har Utdanningsdirektoratet, Udir, en egen kompetansepakke som skal hjelpe ansatte i skolen å øke sin kompetanse om et trygt og godt skolemiljø (Udir, 2022). Redd barna har også en egen nettside med flere digitale ressurser. Disse er mer rettet mot elevene selv og forteller hvordan de kan hjelpe hverandre hvis de ser at noen ikke har det bra på skolen (Redd barna).

Trygghet i hverdagen kan betraktes som et grunnleggende behov hos mennesker. Et behov kan defineres som en mangel eller som fravær av goder vi trenger, eller tror vi trenger for å føle velvære (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 143). Det er utviklet flere teorier som tar utgangspunkt i de grunnleggende behovene. En av disse er Maslows behovshierarki eller behovspyramide.

Maslows behovspyramide (1943) er en teori som beskriver menneskers grunnleggende behov. Teorien beskriver nivåer av behov mennesker må oppfylle for å oppleve velvære og lykke. Maslow skiller mellom to typer av behov: mangelbehov og vekstbehov (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 144). De mest essensielle behovene mennesker trenger for å overleve ligger nederst i hierarkiet. Dette er mangelbehovene, grunnleggende behov alle mennesker trenger å få tilfredsstilt. Mangelbehovene er kritiske for en persons fysiske og psykiske velvære (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 144).

Vekstbehovene ligger øverst i hierarkiet. Dette er behovet for selvrealisering og personlig vekst. Disse behovene inkluderer et ønske om å utvikle seg selv, lære nye ting, utforske og skape, og oppnå vårt fulle potensiale. Vekstbehovene kan aldri tilfredsstilles helt (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 144). Vekstbehovene vil være forskjellige fra person til person og avhenge av interesser og mål. Vekstbehovene kan fungere som en motivasjonsfaktor, da de representerer et ønske om å utfordre seg selv

og vokse som person. Ifølge Maslow vil mennesker først forsøke å dekke de mest grunnleggende behovene, før oppmerksomheten og fokuset kan rettes mot å oppfylle vekstbehovene. Trygghetsbehovet er det nest mest grunnleggende behovet (Maslow, 1943, s. 376). (Se figur 2).



Figur 2

Trygghetsbehovet handler om å føle seg trygg både fysisk og mentalt. Dette vil inkludere et trygt hjem, helsehjelp, personlig sikkerhet og beskyttelse mot farer eller trusler. Ifølge Maslow kan trygghetsbehovet til barn tyde på at de foretrekker gode rutiner og rytmer i hverdagen (Maslow 1943, s. 377). Barn ønsker seg en forutsigbar hverdag og trenger trygge rammer for å fungere best mulig. Når trygghetsbehovet er oppfylt vil det gi en følelse av stabilitet og ro, og legge til rette for videre mestring og utvikling. Trygghetsbehovet vil legge grunnlaget for å oppfylle de høyere behovene i pyramiden, og kan bidra til bedre fysisk og psykisk helse. Som videre kan føre til økt livskvalitet. Trygghetsbehovet vil være forskjellig fra person til person og kan påvirkes av kultur, sosial status og personlige erfaringer.

Trygghetsbehovet vil være relevant i forhold til skolen. For eksempel kan det være vanskelig for elever å fokusere på læring hvis de ikke føler seg trygge eller beskyttet i læringsmiljøet skolen tilbyr. Elever som føler seg trygge og ivaretatt på

skolen, motiveres til økt læring og utvikling. Det bør derfor være tiltak, regler og konsekvenser knyttet opp mot elevenes trygghet på skolen.

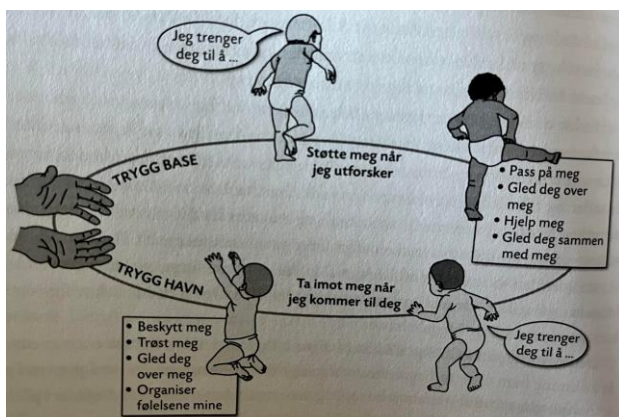
Trygghetsbehovet kan også knyttes opp mot dagsplaner i skolen. For eksempel kan en tydelig og forutsigbar plan gi elevene følelsen av stabilitet og kontroll. Faste rutiner og klare forventninger kan bidra til økt fokus og produktivitet. Elever tilbringer store deler av dagen sin på skolen, og det er derfor viktig å skape et miljø de ønsker å være en del av. Skolen og klasserommet skal være en arena der elevene føler seg sett og ivaretatt.

En annen modell som tar utgangspunkt i barns trygghet, er trygghetssirkelen.

Trygghetssirkelen er en modell som brukes for å beskrive og forstå hvordan trygghet og utvikling henger sammen. Trygghetssirkelen ble utviklet av Bert Powell, Glen Cooper, Kent Hoffman og Bob Marvin. Sirkelen gir en visuell oversikt over barns behov og kan fungere som et veikart som viser veien til en trygg tilknytning for barn (Powell et al., 2015, s. 46). Trygghetssirkelen visualiserer den voksne som den trygge og sikre havnen, som skal hjelpe barnet i utviklingen. Powell et al., beskriver sirkelen som et hjelpemiddel som gjør at barns utvikling forvandles til fundamentale forutsetninger (Powell et al., 2015, s. 46). De skriver videre at det beste utgangspunktet et barn kan ha for utvikling, vil være å ha en omsorgsperson som gir trøst, beskyttelse og oppmuntring (Powell et al., 2015, s. 46). En voksen som fungerer som en trygg havn og gir barnet et trygt sted å utforske og bevege seg utfra. Modellen kan brukes til å skape en trygg og god relasjon. Trygghetssirkelen handler om å skape en trygg og forutsigbar hverdag for barn. Barnet har behov for den voksne i alle områder av sirkelen.

Sirkelen består av en oval med to hender på venstre side. Hendene er åpne og ser innbydende ut. Den nederste hånden, og den nederste delen av sirkelen er den trygge havnen. Her beveger barnet seg mot den voksne for å få hjelp, bekreftelse, støtte og trøst. Barn trenger hjelp og veiledning, til å bearbeide følelsene sine når de føler seg sårbare og trenger følelsesmessig påfyll. Denne delen av sirkelen gir barn en trygg tilknytning der de får trøst og beskyttelse. Den øverste hånden, og øverste delen av sirkelen er den trygge basen. Denne delen er barnets selvstendighet og viser til deres utforskningsbehov. Her vil barnet oppleve læring og mestring. Den voksne skal støtte og passe på barnet under utforskning. Begge hendene sammen viser til den trygge og

stabile voksne som barnet har en tilknytning, en god relasjon til (Powell et al., 2015, s. 46-49). (Se figur 3).



Figur 3

I utgangspunktet er trygghetssirkelen utviklet for å hjelpe barn og foreldre som strever. Den kan derimot også brukes i skolen. Trygghetssirkelen kan brukes i skolen for å skape en trygg og forutsigbar hverdag for elevene. Lærere kan bruke trygghetssirkelen for å anerkjenne elevenes følelser og behov. Det kan hjelpe dem å beskytte dem mot farer og uønskede hendelser, trøste dem når de trenger det og utforske verden sammen med dem på en trygg og forutsigbar måte. Trygghetssirkelen kan være et nyttig hjelpemiddel når man skal bygge gode relasjoner med elevene, og videre hjelpe dem i sin utvikling.

2.3.2 Lærer–elev-relasjonen

Lærerprofesjonen blir ofte omtalt som en relasjonsprofesjon (Skrøvset et al., 2017, s. 26). Dette betyr at lærernes arbeid avhenger av deres evne til å bygge positive og meningsfulle relasjoner med elevene sine. Lærernes relasjoner med elevene kan påvirke elevenes motivasjon, trivsel og læringsresultater. Denne relasjonen er ofte en faglig relasjon, da hovedoppgaven til læreren er undervisning (Skrøvset et al., 2017, s. 26). Samtidig kan vi si at å ta vare på elevene og vise omsorg, er avgjørende i mange situasjoner (Skrøvset et al., 2017, s. 26). En god relasjon kan også hjelpe lærere å forstå elevenes utfordringer og behov, og å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Dette

kan bidra til å skape et mer inkluderende og tilpasser læringsmiljø. Derfor kan vi si at lærerens oppgave er mer kompleks enn undervisning i seg selv.

Som lærer forholder man seg til andre mennesker kontinuerlig. Vi samhandler og kommuniserer med andre store deler av arbeidsdagen. Skrøvset et al. (2017) forteller oss at relasjoner kan beskrives som interaksjon mellom to eller flere, og skapes i kommunikasjon og interaksjon med andre (Skrøvset et al., 2017, s. 28). Lærer-elev relasjonen vil ha sammenheng med det faglige som oppnås inne i klasserommet. En elev som føler seg sett på skolen, vil finne motivasjon til å jobbe mer med det faglige.

En dagsplan kan ha betydning for lærer-elev relasjonen. At en lærer gir følelsen av struktur og et organisert klasserom kan bidra til å forbedre lærer-elev relasjonen. Høy resultatoppnåelse har sammenheng med relasjonskompetansen (Spurkeland og Lysebo, 2016, s. 9). Lærer-elev relasjonen vil ha innvirkning på elevenes motivasjon, trivsel og faglige prestasjoner. Elever som har gode relasjoner til læreren sin, vil føle seg mer motivert til å lære og utforske. Dette kan bidra til utvikling faglig og sosialt. Lærer-elev relasjonen kan forstås ut fra behovet vi mennesker har for å knytte nære relasjoner til andre (Drugli, 2015, s.17). Det å knytte relasjoner til andre vil gi en følelse av tilhørighet, til å føle seg sett og hørt. Elever blir motivert og inspirert av lærere de har et godt forhold til, som respekterer dem og viser at de bryr seg. Elever som har et godt forhold til læreren vil også trives bedre på skolen (Nordahl, 2010, s. 133). Relasjonene vi bygger vil være et grunnlag for kommunikasjon og sosial samhandling med andre.

Transaksjonsmodellen er godt egnet for å forstå lærer-elev relasjonen. Det teoretiske utgangspunktet kommer fra Sameroff og Chandler (1975), og forteller noe om hvordan barn og miljø påvirker hverandre over tid. Den kan hjelpe oss å se hvordan relasjonen henger sammen med andre deler av elevens utviklingsmiljø. Eleven og elevens miljø vil påvirke hverandre. Eleven vil ta med seg det som skjer utenfor skolen, inn i skolen. Ifølge Drugli (2015) viser denne modellen hvordan kjennetegn ved eleven, som et eget system, er i et gjensidig samspill (transaksjoner) med andre faktorer i elevens miljø, og hvordan elevens utvikling henger sammen med disse transaksjonene over tid (Drugli, 2015, s. 17). Transaksjoner oppstår ved at individet tar et aktivt valg om å gjøre noe annet enn han vanligvis ville gjort (Sameroff, 2009, s. 24). At læreren kan endre atferd, væremåte og stemmebruk i løpet av skoledagen vil være med på å påvirke elevens- og

omgivelsenes utvikling (Sameroff, 2009, s. 13). Situasjoner som oppstår utenfor skolen vil være med å påvirke elevens holdninger, prestasjoner og atferd på skolen. For eksempel hvis en elev overhører foreldrene si hjemme at det går dårlig økonomisk, kan dette påvirke elevens stressnivå og konsentrasjonsevne på skolen. Eleven vil være bekymret for familiens økonomiske situasjon og bruke store deler av tiden til å tenke på det. Her vil en god lærer-elev relasjon være med på å trygge eleven og kan gi rom for å snakke om det som tynger eleven.

Det finnes mange studier når det kommer til forskning på lærer-elev relasjonen. Videre vil jeg kort nevne to av dem og si noe om hva de tenker om lærer – elev-relasjonen.

I 2008 ble det publisert en review-undersøkelse som forteller oss hvor viktig lærerens positive relasjon er for elevenes læring og utvikling i skolen. Denne undersøkelsen ble bestilt av kunnskapsdepartementet og sier noe om lærerens evner til å bygge gode sosiale relasjoner til hver enkelt elev. Undersøkelsen fastslår at denne delen av kompetansen læreren innehar vil påvirke elevenes læring mest (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt, & Østergaard, 2008). Å bygge gode relasjoner til elevene sine er derfor en stor og viktig oppgave. En klasse består av flere ulike individer. Individer som kommer til skolen med et ønske om å trives i klassen, med medelever og med læreren sin.

En annen som har undersøkt faktorer som påvirker elevenes læring, er newzealandske John Hattie. En av faktorene han har sett på er nettopp lærer – elev-relasjonen. Hattie (2009) har gjennom 15 år gjennomført en kvantitativ analyse med flere millioner elever. Han presenterer 138 faktorer som påvirker elevenes læring, rangert i rekkefølge. Denne undersøkelsen plasserer lærerens relasjon til eleven som den ellefte viktigste grunnen til læring og mestring (Hattie, 2009). Han legger vekt på at lærere bør være opptatt av relasjonen de har til elevene sine og at denne relasjonen vil ha stor betydning for elevenes læringsutbytte. Hattie (2009) understreker at lærerens relasjonskompetanse må styrkes for at hun skal kunne lykkes i å bygge gode relasjoner til elevene sine (Hattie, 2009). Gode relasjoner mellom lærer og elev er derfor en viktig del for at elevene skal trives og utvikle seg i skolen.

3 Metode

I dette metodekapittelet vil jeg først redegjøre nærmere for valget av intervju og observasjon som forskningsdesign. Deretter vil jeg beskrive den empiriske konteksten for min studie og presentere deltakerne i studien. Jeg vil også gi en beskrivelse av hvorfor akkurat disse lærerne ble plukket ut til intervju og observasjon. Jeg vil så presentere hvordan jeg forberedte meg til datainnsamling, hvordan jeg samlet inn data, og hvordan jeg analyserte dataen. Avslutningsvis vil jeg presentere og drøfte forhold knyttet til reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etikk, med relevans for min oppgave. Gjennomgående vil jeg begrunne sentrale valg i forskningsprosessen.

3.1 Forskningsdesign

Problemstillingen, «*Hvordan inngår dagsplaner i lærerens undervisningspraksis?*», viser at jeg er interessert i hvordan lærere planlegge skoledagen i praksis og spesielt dagsplaner i skolen. Hvordan lærere bruker dagsplanen i sin undervisningspraksis og hvilke funksjoner de tenker en dagsplan kan ha. Jeg ønsker å få lærernes tanker, erfaringer og historier om det konkrete tema, samtidig som jeg ønsker å se hvordan de bruker det i praksis. Derfor ble det naturlig å kombinere observasjon og intervju. På denne måten vil jeg få et objektivt blikk på gjennomføringen. Ved å kombinere disse forskningsmetodene vil jeg få en mer utfyllende beskrivelse av situasjonen og tema, samt informantenes tanker og refleksjoner rundt det de gjør og hvorfor (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 127). Tjora (2020, s. 53) sier det enkelt, at vi med observasjoner ser på det folk gjør, mens i intervjuer ser vi på det folk sier de gjør. Jeg visste tydelig hva jeg ønsket å se og finne svar på. Samtidig har jeg vært interessert i lærernes egne perspektiver, holdninger og tanker rundt det de gjør i klasserommet, og hvorfor de gjør det på akkurat denne måten. Derfor måtte jeg velge en intervju- og observasjonsform som kunne gi mulighet for denne balansen og dybdekunnskapen. Jeg valgte derfor å gjennomføre en ikke-deltakende, åpen og semistrukturert observasjon, og et semistrukturert intervju, et såkalt dybdeintervju.

At jeg har valgt å gjennomføre en åpen observasjon betyr at de iakttatte, de som observeres, vet at de observeres, og at jeg inntar rollen som tilskuer (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2017, s. 133). De som observeres informeres hva observasjonene går ut på i forkant. Valget om å gjennomføre en semistrukturert observasjon vil si at

forskeren på forhånd har laget seg en overordnet plan for hva som skal observeres, men samtidig vil legge mulighetene åpne for å observere andre ting som kan være relevante eller interessante. Et observasjonsskjema med noen bestemte kategorier eller overordnede tema var med på å ramme inn og gi observasjonene mine en viss form for struktur (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2017, s. 141). Likevel var det rom for å dokumentere annen relevant informasjon jeg observerte underveis. Semistrukturerte observasjoner kan gi en balanse mellom detaljert informasjon og fleksibilitet i observasjonsprosessen.

I en ikke-deltakende observasjon, vil forskeren observere uten å delta selv (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2017, s. 132). Dette vil si at forskeren går inn i en rolle som ren observatør og ikke deltar i settingen eller aktiviteten som blir observert, i dette tilfellet oppstarten av første time. Observatøren vil i stedet observere fra avstand og tar notater om hva som skjer og det som gjennomføres. En ikke-deltakende observasjon kan være mer objektiv enn en deltakende observasjon, men det kan være vanskeligere å forstå betydningen eller konteksten av det som blir observert (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2017, s. 133). Derfor har jeg valgt å kombinere observasjonene mine med intervjuer.

Gjennom intervjuer får vi tilgang til hva deltakerne i studien mener om en sak, deres tanker og erfaringer fra ulike situasjoner (Anker, 2021, s. 37). For å få detaljerte beskrivelser om hva informantene tenker, mener, føler og har erfart har jeg valgt å gjennomføre en-til-en intervjuer. (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2017, s. 146). På denne måten vil hver enkelt informant og det hen mener stå i hovedfokus under intervjuet.

I et semistrukturert intervju vil intervjueren ha en liste over spørsmål som skal stilles i intervjuet, en intervjuguide. Spørsmålene vil være åpne og ikke følges slavisk under gjennomføringen av intervjuet (Anker, 2021, s. 38). Intervjueren vil ha friheten til å stille oppfølgingsspørsmål og utforske nye temaer som kan dukke opp underveis. Det er gjerne en mindre formell stemning og setting, som vil gjøre deltakeren mer åpen for å utdype svarene sine. Ved å skape en avslappet og uformell stemning, gir man informanten muligheten til å reflektere over egne erfaringer og tanker rundt tema (Tjora, 2020, s. 113). Dette vil gi deltakerne mer fleksibilitet til å uttrykke sine meninger og erfaringer på en dypere og nyansert måte. Det vil også gjøre deltakeren tryggere og mer avslappet underveis. I et slikt intervju ønsker man å forstå informantenes opplevelser og

hvordan de reflekterer over dette (Tjora, 2020, s. 114). Deltakerens erfaringer, historier og refleksjoner får størst plass i denne formen for intervju.

3.2 Dataene, inkl. utvalg

I denne studien har jeg intervjuet fem barneskolelærere fra tre forskjellige barneskoler fordelt på to ulike kommuner. I tabell 2 presenterer jeg lærerne med utfyllende nøkkelinformasjon. Lærerne er anonymisert, så navnene er fiktive.

Tabell 2 En oversikt over lærerne jeg intervjuet

Lærer	Utdanning	Antall år i skolen (erfaring)
Lise	<ul style="list-style-type: none"> - Barnehagelærer (den gang førskolelærer) - 60 studiepoeng i skolefritids pedagogikk - 40 studiepoeng i spesialpedagogikk 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 år som pedagogisk leder - Jobber nå på forsterka avdeling (tidligere jobbet i barnehage og bolig)
Stein	<ul style="list-style-type: none"> - Førskolelærer - Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet 1 og 2 - Etterutdanning i matematikk og norsk 	<ul style="list-style-type: none"> - 20 år (først og fremst 1-4 trinn, 2 år på videregående, tidligere jobbet i barnevernet)
Ruth	<ul style="list-style-type: none"> - Grunnskolelærer 5 – 10 med tillegg 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 år på mellomtrinnet
Kari	<ul style="list-style-type: none"> - utdannet praktisk estetisk faglærer - årsstudium i engelsk 	<ul style="list-style-type: none"> - 13 år - undervist på mellomtrinnet
Per	<ul style="list-style-type: none"> - 4-årig lærerutdanning 5-10. Trinn, med fagene 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 år - Undervist på forsterka avdeling

Når vi ser på tabellen kan vi se en merkbar variasjon mellom lærerne som har latt seg intervjuet til studien. Lærerne jeg intervjuet har alle forskjellig bakgrunn og utdanning, og forskjellige fag de underviser i. De har også jobbet ulikt antall år i skolen og har et bredt utvalg av erfaring fra andre arbeidsplasser. Et fellestrekk hos tre av fem lærere er at de har kontaktlæreransvaret i en klasse. Det å rekruttere informanter fra flere skoler og forskjellige klassetrinn er med på å sikre naturlig variasjon i datamaterialet. Et par av

lærerne jeg har intervjuet jobber på samme skole. Dette vil si at det er en mulighet for at informantene har samarbeidet noe og kan ha lik praksis. Samtidig vil det være en god del variasjon mellom lærere ved samme skole på grunn av blant annet metodefriheten. Lærerne underviser også på ulike trinn, noe som gir forskjellig type svar og tanker rundt egen praksis. Jeg opplevde at tema engasjerte og at å hjelpe en fremtidig kollega var noe flere gjerne ville bidra med. Jeg fikk derfor fort rekrutterte lærere som ønsket å delta i studien. Et par av lærerne kjente jeg fra før, da jeg har jobbet noe som vikar på skolen tidligere. De resterende informantene ble jeg tipset om at medstudenter. Disse er valgt blant annet på bakgrunn av engasjement for tema.

3.3 Datainnsamling

Forberedelse til observasjon: Observasjonsskjema

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ ikke-deltakende, åpen og semistrukturert observasjon. På denne måten fikk jeg selv se hva som foregikk i klasserommet og hvordan læreren gjennomførte oppstarten av skoledagen. Det ble i denne studien ikke gjennomført en pilotundersøkelse for å bekrefte hva jeg ønsker å observere. Dette så jeg ikke som nødvendig og lite hensiktsmessig, da jeg i forkant allerede visste tydelig hva jeg ønsket å observere.

I forkant av observasjonene lagde jeg et observasjonsskjema (se vedlegg 2, observasjonsskjema) for å lettere holde fokus og hele tiden vite hva jeg skulle se etter. I dette skjemaet hadde jeg laget klare forhåndsbestemte kategorier og spørsmål som jeg svarte på og fylte ut underveis. Disse kategoriene bestod blant annet av hvordan dagsplanen så ut og når/hvordan læreren presenterte den for klassen. Likevel hadde jeg laget plass til andre relevante observasjoner kunne dukke opp etter hvert.

Deltakerne fikk i forkant tilsendt informasjonsskriv med samtykkeskjema. De fikk også informasjon om tema til oppgaven og hva jeg ønsket å observere. De fikk ikke se observasjonsskjema eller kategoriene og spørsmålene jeg ønsket svar på i observasjonene mine. Dette for å få en naturlig observasjon, der deltakerne «gjør seg til» minst mulig.

Gjennomføring av observasjon

Observasjonene ble gjennomført i januar 2023. Jeg benyttet et digitalt observasjonsskjema som jeg noterte i underveis. Lærerne fikk ikke se observasjonsskjema på forhånd og skulle gjennomføre en oppstart slik de gjør hver morgen med elevene. Under gjennomføring av observasjonene snakket jeg med læreren på forhånd, slik at jeg kunne plassere meg der det var mest naturlig for dem. Alle plasserte meg bakerst i klasserommet på en stol. På denne måten hadde jeg full oversikt over både lærere, elever og klasserommet. Det ga meg også mulighet til å observere elevenes reaksjon like mye som hva læreren gjorde.

For å få en naturlig overgang og ikke forstyrre undervisningen valgte jeg å sitte i klasserommet gjennom hele første time, selv om jeg hadde fått observert det jeg trengte. Etter hvert som jeg la ned pc og observasjonsskjema, kom det flere elever bort for å si hei og be om hjelp til oppgaver når de jobbet. Jeg fikk derfor en mer aktiv rolle i klasserommet, og kom tettere på elevene. Flere av lærerne kom også bort til meg underveis i timen. Dette ga observasjonen en mer uformell og naturlig setting, der jeg ble en del av klassen.

Forberedelse til intervju: intervjuguide og pilotering

Med utgangspunkt i problemstillingen som presenteres i innledningskapitlet (se kapittel 1.3) utviklet jeg en intervjuguide (se vedlegg 1, intervjuguide). Intervjuguiden bestod av innledende spørsmål, som forteller noe om deltakerens utdanning og arbeidserfaring, sentrale spørsmål, som forteller om hvordan deltakerne planlegger undervisningen sin og om deltakerens erfaringer og tanker om bruk av dagsplan. Jeg avslutter intervjuene med et oppklarende spørsmål, der deltakeren får mulighet til å reflektere over samtalen og fortelle om annet som kan være relevant.

Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju med en uavhengig deltaker før jeg startet intervjuprosessen. Dette for å avdekke mulige problemer og utfordringer med intervjuguiden, før den reelle datainnsamlingen. Pilotintervjuet ble gjennomført med en bekjent som jobber i barnebolig, med god erfaring med bruk av dagsplaner. Refleksjonene som ble gjort rundt gjennomføringen av pilotintervjuet bidro ikke til endringer i selve intervjuguiden. Likevel var det viktig å få bekreftet at intervjuguiden fungerte og at den gir relevante svar til problemstillingen. Det ga også meg som

intervjuer en smakebit på det å intervjuer, samt viste meg enkelte steder det falt seg naturlig å stille oppfølgingsspørsmål jeg kanskje ikke hadde tenkt på. Det ga en trygghet å få gjennomført intervjuet med en jeg kjenner godt, før jeg skulle ut å intervjuer lærere i skolen. I pilotintervjuet fikk jeg også testet diktafonen jeg skulle bruke under intervjuene.

Før intervjuene fant sted, sendte jeg hver lærer en mail der vi avtalte tidspunkt. De fikk også tilsendt intervjuguiden slik at de kunne forberede seg i forkant. Som nevnt tidligere fikk de tilsendt informasjonsskriv med samtykkeskjema før observasjonene, som ble gjennomført et par uker i forveien. Intervjuene ble gjennomført på skolen læreren jobber på.

Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble utført i januar og februar 2023. Jeg benyttet en lydopptaker som var passordbeskyttet i gjennomføringen av intervjuene. Jeg valgte å pugge intervjuguiden på forhånd, men i selve intervjuprosessen ble det noe forandring i både rekkefølge av spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene. Dette fordi deltakerne svarte på flere spørsmål samtidig, eller fordi det falt seg naturlig å stille oppfølgingsspørsmål som endret rekkefølgen. Det ble dermed bedre flyt i intervjuene og en rød tråd underveis. Jeg startet også hvert intervju med å legge frem hva jeg ønsket å forske på og hvorfor jeg ønsket å intervjuer lærerne. Jeg nevnte også muntlig i starten av hvert intervju at det ble gjort opptak og at dette ville bli transkribert og anonymisert.

Jeg valgte å ta lydopptak for å kunne gi hele min oppmerksomhet til deltakeren. Dette for blant annet å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet, samt be om utdypning og konkretisering der dette er nødvendig (Tjora, 2020, s.166). Ved å «kun» ta notater og stole på egen hukommelse, vil det være lett å glemme detaljer og feilhuske informasjon. Det vil være umulig å huske alt som blir sagt under et intervju (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2017, s. 155). En fordel ved å ta lydopptak på denne måten vil være å kunne gå tilbake til den originale intervjusituasjonen under analysen (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2017, s. 156). Etter hvert som deltakeren besvarte spørsmålene, fulgte jeg med på intervjuguiden for å sjekke hva vi snakket oss gjennom og hvilke spørsmål som manglet. På denne måten kunne jeg passe på at vi holdt oss til tema, men samtidig stille oppfølgingsspørsmål der det passet seg, eller der jeg trengte mer informasjon. Som forsker må man lytte oppmerksomt og være tålmodig

når man forholder seg til intervjuer. Hver intervjusituasjon må kunne tilpasses til intervjupersonens innspill, og forskeren må kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål der det trengs. Derfor er det viktig at forskeren er godt forberedt og kan det som står i intervjuguiden. I tillegg må hen være godt forberedt på tematikken og relevant teori som kan gjør det mulig å gå i detaljer og dybde i intervjuet. Disse normene forsøkte jeg etter beste evne å overholde for god vitenskapelig praksis og presise resultater.

3.4 Dataanalyse

Første steg i tolkningsprosessen ble å transkribere intervjuene fra lydopptakeren etter gjennomføring. Transkribering er å oversette noe fra talespråk til skriftspråk. Muntlig språk er ikke det samme som skriftlig (Tjora, 2020, s. 173-174), og det vil derfor lønne seg å vurdere hvordan man skal gjennomføre transkripsjonen ut fra hva som er relevant i situasjonen.

Det finnes flere ulike måter å transkribere på. Jeg valgte å høre gjennom hvert intervju en gang, før jeg hørte på det i redusert hastighet. På denne måten kunne jeg skrive ned det som ble sagt ordrett i et Word-dokument, samtidig som jeg hørte det. Etterpå hørte jeg gjennom lydopptakene på nytt, for å sjekke at jeg hadde fått med meg alt og rydde opp i ord og tegnsetting. På det første intervjuet valgte jeg å prøve «dikter»-funksjonen i Word først. Da jeg opplevde at denne var lite korrekt og at jeg måtte rette opp mye feil, valgte jeg å skrive ned intervjuet ord for ord selv. Jeg synes dette fungerte bedre og mer effektivt, da jeg likevel hadde planlagt å høre gjennom intervjuene flere ganger. Jeg så det også som en fordel å gjøre meg godt kjent med intervjuene både ved å høre på dem og bruke tid på å skrive dem ned. Det er mulig det finnes enklere måter å transkribere på, programmer som gjør det for deg, eller at man får noen andre til å hjelpe seg. Men, på denne måten følte jeg at jeg fikk startet fortolkningsprosessen tidlig. Ble godt kjent med intervjuene og empirien jeg hentet inn.

Jeg valgte å ikke ta med bekreftende svar, tenkepauser, usikkerhet eller fillerord som for eksempel «ehm» i transkriberingen. Dette fordi jeg så dem som lite relevante for dataen jeg ønsket å hente inn. Jeg opplevde også den transkriberte teksten som ryddigere og mer lesbar. Noe jeg så som en fordel videre inn i tolkning- og analysedelen. Jeg har valgt å skrive intervjuene på bokmål, selv om en av deltakerne i studien snakket dialekt.

Der hen brukte spesielle dialektord har jeg valgt å sette inn bokmålsord som vil ha samme betydning. Dette vill bidra til å anonymisere informanten.

Når det kommer til observasjonsskjema, leste jeg gjennom hver observasjon flere ganger i etterkant. Dette for å gjøre meg godt kjent med observasjonene, slik at jeg lett kan koble dem opp mot intervjuene og sitater derfra. En del av denne oppgaven vil også være å sammenligne observasjonene og intervjuene. For å se om lærerne faktisk gjør det de sier i praksis, og koble dette opp mot teori og litteratur rundt tema. Jeg ønsket også å være sikker på at jeg hadde fått se det jeg ønsket. Den ene læreren var syk den dagen jeg skulle observere, jeg fikk derfor se en annen lærer ha oppstart med klassen. Derfor ble det nødvendig å avtale nytt tidspunkt for observasjon av denne læreren. Utenom dette ble det ikke nødvendig med flere observasjoner.

Videre vil jeg beskrive hvorfor og hvordan tolkningen, og analyseringen av innsamlet materiale fra observasjoner og intervjuer har blitt gjort. Innhentet empiri må analyseres og tolkes. Som tidligere nevnt har jeg valgt et forskningsdesign og tilsvarende metoder tilpasset problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. På samme måte vil valget av analysestrategi også påvirkes av disse faktorene. I denne fasen av datahåndtering er det å kondensere materiale og systematisere dette fokus. Dette vil si at man skal få en oversikt over materialet som er samlet inn og dermed presentere interessante og relevante funn (Anker, 2020, s. 73). Når det kommer til kvalitative data bør den som har samlet inn dataene, også analysere og tolke dem. Dette fordi kvalitative data ikke taler for seg selv, men må tolkes (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 161). I denne undersøkelsen var både observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene det skriftlige grunnlaget for tolkningen og analysearbeidet. Jeg har valgt å la meg inspirere av tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data slik det blir beskrevet i Johannesen et. al. (2016). Å laga en tverrsnittbasert inndeling av data innebærer å utvikle et system for å indeksere, eller organisere datamengden. Denne prosessen kalles også kategorisk inndeling, fordi systemet gjør at forskeren benytter seg av systematiske kategorier som deler inn datamaterialet (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 164). I tillegg til at jeg hadde noen kategorier og temaer klare på forhånd, har det også dukket opp enkelte kategorier underveis med kodingen av datamaterialet. Dette har gitt meg flere underkategorier og flere nivåer i tolkningen av materialet.

På samme måte kunne observasjonene kobles opp til de forskjellige kategoriene og temaene. Ved å knytte det jeg har sett sammen med det lærerne forteller om sine refleksjoner vil jeg få en dypere forståelse av deltakernes opplevelser og erfaringer, da jeg har kommet dypere inn i materialet.

Jeg ønsker også å trekke inn enkelte trekk ved fenomenologisk metode, i analyseringen av datamateriale. I fenomenologisk metode analyseres meningsinnholdet og forskeren leser materialet fortolkende. Her vil man forstå den dype meningen i deltakernes erfaringer (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 173). Også denne metoden trekker inn koder, kategorier og begreper, det å finne noe meningsbærende og relevant å skille ut. Prosessen med kodingen har ikke foregått kronologisk, da jeg har beveget meg frem og tilbake i de forskjellige intervjuene, når koder og temaer har dukket opp underveis. Jeg har derfor blitt godt kjent med materialet, når jeg har hoppet frem og tilbake mellom intervjuene, for å finne sammenhenger mellom lærernes forskjellige refleksjoner og erfaringer. Det har også gitt meg tydeligere oversikt over hva som er likt, og hva som er forskjellig i transkriberte intervjuene. Hva deltakerne er enige om, og hva de har forskjellig synspunkt på.

Det første steget jeg gjorde var å gjøre meg godt kjent med datamaterialet, i dette tilfellet de transkriberte intervjuene. Ved å lytte til og transkribere lydopptakene fra intervjuene, kunne jeg allerede i en innledende fase gjøre meg opp noen refleksjoner og tanker rundt koder og temaer. Jeg lyttet til intervjuene flere ganger underveis i transkriberingen, og i etterkant. Neste steg i analysen var å skaffe seg en oversikt over materialet. Jeg valgte å bruke Word til denne delen av analysen. Her valgte jeg å operere med to forskjellige, adskilte dokumenter. I det ene dokumentet hadde jeg de transkriberte intervjuene, mens i det andre hadde jeg laget klart et skjema der tekstsegmenter, sitater, ble kopiert inn i koder, eller nøkkelord fra materialet. Kodene i denne fasen av analysen er temaer jeg tolker at deltakeren snakker om. Etter endt tolkning av det enkelte intervju, valgte jeg å flytte det inn i samme dokument med en kobling til de relevante kodene i teksten. Dette for å få lettere tilgang underveis, og mulighet til å bevege meg lettere til de enkelte delene av teksten. Jeg la inn alle de transkriberte intervjuene i samme dokument for å lettere kunne sammenligne relevant info.

I det neste steget i analysen av de transkriberte intervjuene, valgte jeg å overføre kodene til mer overordnede kategorier og underkategorier. Her plukket jeg også ut sitater som kunne være med på å underbygge kategoriene. Under øverste kategori er det laget en kobling til hvert intervju for å lettere kunne hoppe frem og tilbake, hvis man trenger å se mer av intervjuet. Som du kan se, er nøkkelordene og sitatene som er hentet fra intervjuet fargekodet. Dette er gjort for at jeg lettere kan legge til og sammenligne sitater som hører til i samme kategori, fra flere deltakere samtidig. Hvilken deltaker som har sagt hvilket sitat er markert i parentes.

(se figur 4, Eksempel på koding i Word, mars 2023).

Kategorier	Nøkkelord fra materialet (kondensering)	Sitater fra materialet
Planlegging	Utgangspunkt i kompetansemålene	«før oppstart ser jeg på kompetansemålene, og ser på hva jeg kan bruke boka til» (1)
Informant 1		«gjennomfører det som står i boka ut ifra kompetansemåla» (1)
Informant 2		«Årsplan. Ser på kompetansemålene der» (2)
Informant 3		
Informant 4		«Du kan si at jeg tar bestandig det som kommer i boka først» (1)
Informant 5	Læreboka sentral i planleggingen	«Også tar jeg det som ikke blir dekt i boka, det tar jeg utenom» (1) «planlegger jeg hele tida og gjennomfører det som står i boka» (1) «jeg liker jo egentlig å variere ganske mye og ha minst mulig bok» (2) «ikke bøkene noe oppdatert i det hele tatt, så du må jo finne opp på en måte kruttet på nytt» (2)
	Snakkepakka – grunnlag for temaer	«jobber vi mye etter den snakkepakka ... så vi tar egentlig temaer også derfra» (3)
	Relasjon lærer-elev, kjenne klassen sin	«Mye ut fra hvordan klassen er» (1) « <u>planlegging</u> av undervisninga ut fra hvilket nivå de var på» (1) «å kjenne elevgruppa, ha en god relasjon til de og vite hva kan du forvente av de» (1) «at du da kjenner elevene dine så godt at du vet hva de trenger» (1) «det er litt sånn avhengig av gruppa man har og på en måte stressnivået da» (2) «Det er en balansegang igjen, og avhengig av gruppa.» (2) «Før jobbet vi veldig mye en til en, men fordi elevgruppa forandra seg litt i forhold til funksjonsnivå, så funka det mye mer å være sammen.» (3)

Figur 4 Eksempel på koding i Word, mars 2023

Det neste jeg gjorde var å forkorte sitatene, slik at meninger og refleksjoner fra deltakerne ble gjengitt med færre ord. I den siste fasen av analysen, gikk jeg fra kategorier til temaer. Disse temaene vil være sentrale i presentasjonen av funn i kapittel 4. Jeg vil i kapittel 4 presentere problemstillingen, og dele inn i hovedtemaer og underkapitler. Først vil jeg oppsummere funnene og hovedtemaene vil fremtre. Her vil jeg vise til sitater og analyse, og det informantene har delt vil komme frem som hentet fra transkripsjonen. Dette for å få god flyt i oppgaven og en lettlest oversikt. Videre vil det komme en diskusjon av funn, sett i lys av teori og tidligere forskning. Dette vil

gjøres som en avsluttende del, slik at hvert forskningsspørsmål vil bli drøftet på en ryddig og oversiktlig måte.

Når det kommer til en fenomenologisk analyse av observasjonsmaterialet, har jeg valgt å undersøke og beskrive de subjektive opplevelsene og erfaringene til deltakerne i observasjonene. Det første jeg gjorde etter å ha beskrevet observasjonene mine i et skjema, var å identifisere meningsfulle detaljer, uttalelser og andre faktorer som var relevante for tema. Etterpå identifiserte jeg mønstre, ting som gikk igjen i de forskjellige observasjonene og sammenlignet dette med det deltakerne fortalte i intervjuene.

I kapittel 4 vil jeg presentere funnene jeg gjorde ved observasjon sammen med funn fra de transkriberte intervjuene. Jeg vil knytte sammen det deltakerne forteller i intervjuene, med det jeg selv observerte. Dette for å se om det de sier de gjør i klasserommet, faktisk gjennomføres. Også dette vil jeg se opp mot tidligere forskning og teori. Jeg har gjennom hele prosessen brukt teorien systematisk og sett tilbake på denne. Dataene som kommer frem i studien er med på å styre valget av hvilke teorier som ble relevante i oppgaven og hva jeg endte opp med å legge hovedfokus på.

3.5 Forskningens kredibilitet

Reliabilitet referer til hvor pålitelige og konsistente resultatene er. Reliabilitetsbegrepet viser til at forskningsarbeidet skal kunne utføres igjen med samme resultater for å være reliable, eller pålitelige (Anker, 2021, s. 108). At deltakerne ville svart det samme på samme spørsmål, stilt av en annen forsker. Reliabiliteten i en forskningsstudie vil knyttes opp mot studiens data, hvilke data som brukes, hvordan den samles inn og hvordan den bearbeides (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 231). For å styrke reliabiliteten til min forskning, var jeg for eksempel nøye med å pilotere intervjuguiden. Ved å bruke denne guiden som en stabil ramme for intervjuene, øker reliabiliteten av resultatene. Dette ved at spørsmålene som stilles er de samme hver gang og at deltakerne følger en viss standardisert prosedyre. Det samme kan sies om observasjonene jeg gjorde, ved å bruke et observasjonsskjema til å styre de ytre rammene for hva som skulle hentes inn av informasjon.

Validiteten, eller gyldigheten i studien handler om hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2016, s. 232). Det handler om gyldigheten av det som undersøkes. Er svarene vi finner, faktisk svar på spørsmålene vi stiller (Tjora, 2012, s. 232). Et godt eksempel på validitet og reliabilitet kan være undersøkelser som måler folks høyde. For å sikre at målingene av høyde er pålitelige, må en bruke standardiserte måleinstrumenter og gjennomføre målingene på en konsistent måte. Men selv om målingene er pålitelige, kan de likevel ikke være valide hvis de ikke måler det de er ment til å måle. For eksempel kan en person som står på tåspissene eller bøyer seg litt når de blir målt, ha en høyere eller lavere høyde enn de faktisk har. Noe som da vil føre til en unøyaktig måling. Vi kan derfor si at validitet forutsetter reliabilitet, men reliabilitet ikke er tilstrekkelig for å sikre validitet.

Jeg må derfor spørre meg om jeg ved bruk av metodene observasjon og intervju, har fått undersøkt og fått svar på det jeg skulle.

Tidligere har jeg redegjort noe for hvordan personlige erfaringer har skapt interesse for temaet dagsplaner. Ved å benytte seg av personlige erfaringer som grunnlag for en slik studie, kan det bli en utfordring å distansere seg fra funnene. Dette fordi en kan tenke på forhånd at en allerede vet hva slags funn som vil dukke opp underveis i forskningen. Jeg prøvde å gjøre både observasjonene og intervjuene så like som mulig, selv om jeg kjente et par av lærerne fra før av. Dette kan ha ført til ulik kvalitet på intervjuene, da det ble en annen tone på intervjuene og en mer uformell stemning med informantene jeg hadde en god relasjon til. Det samme opplevde jeg under observasjonene. Lærerne jeg kjente fra før, kikket oftere bort på meg med et smil og kommenterte gjerne det de gjorde underveis. En av lærerne kom også bort til meg og forklarte hvorfor han hadde gjort som han gjorde. Dette kan berøre både reliabilitet og validitet. Min strategi for å sikre kvaliteten på forskningen har derfor vært å være så transparent som mulig, gjennom de ulike stegene i prosessen. Transparens handler om hvor godt valgene som er tatt i forbindelse med en slik studie formidles i forskningsrapporteringen (Tjora, 2012, s. 248).

Jeg har gjennomført observasjonene og intervjuene, med en forhåndsbestemt plan. Observasjonsskjema og intervjuguiden gjorde det lettere å holde seg innenfor de relevante rammene, selv der en lett skled litt utenfor tema. På denne måten kunne vi holde oss innenfor det som var relevant for min studie og spare annen snakk til etter observasjonene eller intervjuet var gjennomført.

En annen ting jeg tenker har vært med på å styrke validiteten i min studie, er kombinasjonen av metodene, intervju og observasjon. Som nevnt tidligere vil jeg ved å kombinere disse metodene få se hva lærerne gjør i praksis, og samtidig studere det de sier de gjør (Tjora, 2012, s. 53). Samtidig kan vi si at det er enkelte faktorer som er med på å svekke validiteten i studien. Ulike erfaringer og ulike synspunkt kan føre til ulike resultater. Som nevnt over, ulike relasjoner til deltakerne i studien kan føre til ulik deling og tolkning av informasjon. Det er viktig for forskeren å skape en trygg relasjon til deltakerne slik at det blir en naturlig setting. På denne måten vil det hjelpe deltakeren å svare det den selv tenker og mener, og ikke føle på presset til å svare det som er «riktig». Det samme gjelder når det kommer til observasjon. Deltakeren kan ubevisst, eller bevisst, oppføre seg annerledes enn det de ellers ville ha gjort, fordi noen observerer det de gjør (Andersson-Bakken og Dalland, 2021, s. 130). Et par av lærerne jeg har intervjuet jobber på samme skole. Dette vil si at det er en mulighet for at informantene har samarbeidet noe og kan ha lik praksis. Samtidig vil det være en god del variasjon mellom lærere ved samme skole på grunn av blant annet metodefriheten. Jeg vil si at min studie har en god validitet. Arbeidet jeg har gjort er gjennomført systematisk og teorien som er brukt er relevant for det jeg ønsker å undersøke. Gjennom hele prosessen har jeg reflektert over valgene jeg har gjort og klart å beholde et kritisk og transparent syn gjennom arbeidet med empirien, både under innhentelsen og i etterarbeidet.

Når det kommer til generaliserbarhet, handler dette om mulighetene for å generalisere funnene fra en studie til andre situasjoner (Tjora, 2012, s. 238). Det handler om i hvilken grad min forskning og funnene mine har gyldighet i andre kontekster enn den som er undersøkt her. For eksempel på andre skoler, og i møte med andre lærere. På bakgrunn av mine observasjoner og intervjuer kan jeg ikke generalisere til lærere i skolen. For å gjøre dette måtte jeg blant annet hatt et annet type utvalg av lærere (tilfeldig utvalg). Dette er derimot ikke målet mitt med oppgaven. Mitt mål er å lære av erfaringen, refleksjonene og historiene til lærere i skolen. Slik at jeg kan utvikle meg

som profesjonsutøver, utvikle tankegangen og synet mitt på dagsplaner i skolen. Hvordan disse kan brukes, og i hvilken grad funksjonene til en dagsplan kan påvirke skolehverdagen. Hvordan jeg kan komme ut med best mulig prinsipper for god praksis, og bruke dette i arbeid i møte med elever. Samt gi meg best mulig forutsetninger og trygge meg i samarbeid med fremtidige kollegaer. Jeg ønsker også å rette oppmerksomheten mot dagsplanene som finnes i klasserommet. Jeg ønsker å gjøre andre mer bevisst på funksjonene en dagsplan kan ha, samt hvilke forskjeller det kan ha for klassemiljøet og elevenes læringsmiljø.

Alle faser i et forskningsprosjekt kan knyttes opp til etiske vurderinger og refleksjoner. Både formelle rammeverk og skjønnsmessige vurderinger skal vurderes og tas hensyn til (Anker, 2021, s. 104). Ifølge Heiene (2005, s. 46) vil det å oppfatte, innebære evnen til å se den menneskelige virkeligheten i en situasjon. Forskere må vurdere de mulige risikoene og fordelene ved studien, samt rettighetene og velferden til deltakerne som er involvert. Dette vil involvere tenkning og empati, intellekt og emosjoner (følelser).

En del etiske hensyn forskeren må ta hensyn til inkluderer derfor å innhente informasjon og samtykke fra deltakerne, sikre konfidensialitet og personvern. Å følge formelle regelverk, og samtidig utøve et godt forskningshåndverk (Anker, 2021, s. 104). Studien skal ikke under noen omstendigheter utsette de involverte for psykisk eller fysisk ubehag eller skade, og skal utføres på en rettferdig og upartisk måte. I tillegg til å ta vare på deltakerne i studien er forskeren ansvarlig for å informere tilstrekkelig, sikre at det er frivillig å være med og sikre anonymiteten til deltakerne (Anker, 2021, s. 105).

I et forskningsprosjekt kan det oppstå et maktforhold mellom forskeren og deltakerne. Relasjonen forsker – deltaker er ikke symmetrisk (Tjora, 2012, s. 48). Forskeren har en viss grad av kontroll over situasjonen og kan derfor påvirke deltakerne. Dette kan skape en ubalanse i maktforholdet mellom forskeren og deltakerne, og all forskningen hviler på tillitten mellom forsker og deltaker (Tjora, 2020, s. 178). Det vil derfor være viktig at forskeren er bevisst på dette maktforholdet og tar hensyn til deltakernes rettigheter og behov. Vi kan aldri vite hva andre har med seg i bagasjen, eller hva slags erfaringer de tar med seg inn i studien. Forskeren bør ta hensyn til deltakerne så langt det lar seg gjøre, og på denne måten bidra til å redusere ubalansen i maktforholdet og sikre at forskningsprosjektet gjennomføres på en etisk og forsvarlig måte. Når det kommer til

gjennomføring av intervju og observasjon, vil det forskningsetiske først og fremst knyttes til kravet om at deltakeren ikke skal komme til skade på noen som helst måte (Tjora, 2012, s 175). Det er viktig å ivareta integriteten deres underveis i studien, men også i ettertid når resultatene skal presenteres. Dette gjelder både intervju og observasjon. De som observeres skal informeres om prosjektet på forhånd, og ha gitt sitt samtykke til det. Informasjonen om prosjektet skal gis både skriftlig og muntlig i god tid, slik at informantene får tid til å tenke gjennom sin deltakelse i prosjektet. Deltakerne skal informeres på forhånd om at de har mulighet til å trekke seg når som helst hvis dette er ønskelig (Anker, 2021, s.105).

I planleggingen av studien og innhenting, bearbeiding og lagring av empirisk data, måtte jeg søke NSD: Norsk senter for forskningsdata, for å få godkjenning til å utføre observasjon og intervjuer (Se vedlegg 5, Godkjenning fra NSD). Til søknaden var det nødvendig å informere om overordnet tema, problemstilling, intervjuguide, og informasjonsskriv med samtykkeskjema. Samtidig måtte jeg nevne at jeg ønsket å benytte meg av en passordbeskyttet opptaker, der lydopptakene ville bli slettet etter endt studie. Jeg måtte informere om at dataene blir anonymisert og behandles konfidensielt. Det er kun masterstudent og veileder som har tilgang til opplysningene.

Før observasjonene kunne starte, fikk deltakerne en mail med et informasjonsskriv og samtykkeskjema (Se vedlegg 3, informasjonsskriv til intervjudeltakere). Etter endt observasjon, før intervjuene, fikk de presentert intervjuguiden med spørsmålene som ville forekomme under intervjuet. Da med forbehold om oppfølgingsspørsmål (Se vedlegg 1, intervjuguide). Samtykkeskjemaet ble signert og levert tilbake til meg enten i starten, eller på slutten av intervjuet.

For å ivareta deltakernes anonymitet har jeg valgt å gi dem anonymiserte unisex navn i transkripsjonen og videre i studien. Etter endt transkribering, ble lydopptakene slettet. Jeg valgte disse navnene: Lise, Stein, Ruth, Kari og Per. Jeg velger likevel å referere til deltakerne som han eller hun. Dette for variasjon og lesbarhet. Det trenger derimot ikke å bety at jeg henviser til det kjønnet den intervjuede er.

4 Resultater

I dette kapitlet vil de viktigste funnene fra disse observasjonene og intervjuene presenteres. Jeg vil presentere funnene og eksemplifisere med sitater fra intervjuene. Slik vil det være mulig å forstå hva jeg trekker konklusjonene mine på bakgrunn av. Jeg ønsker også her å gjengi beskrivelser og konkrete hendelser fra observasjonene, og trekke dem sammen med det deltakerne presenterer i intervjuene. Resultatene fra observasjoner og intervjuer vil drøftes sammen for å få frem om de ulike funnene underbygger, motsier eller viser ulike nyanser. Eksemplene og konklusjonene vil så tas med til neste kapittel, der jeg vil diskutere dem i lys av relevant teori og tidligere forskning.

Den tematiske analysen avdekket følgende temaer og undertemaer av relevans for mitt forskningsspørsmål, jf. Tabell 3:

Tabell 3 Temaer og undertemaer fra tematisk analyse

Hovedtemaer	Undertemaer
Informantenes planlegging av undervisning	Kjenne klassen sin (relasjon) Omfang av planlegging (Tilpasningsdyktig, detaljert vs. fleksibilitet)
Informantenes forhold til dagsplaner	Hva er en dagsplan? Formidling (Hvor lang tid bruker den enkelte, småskolen vs. mellomtrinnet) Dagsplanens utseende (Ord, bilder, symboler)
Dagsplanens funksjoner	Elevenes trygghet Lærer–elev – relasjonen Visualisere skoledagen Forutsigbarhet (å vite hva som skal skje, minske uro, stress)

I de tre underkapitlene vil jeg ta for meg hver av hovedtemaene og tilhørende undertemaer. Resultatdelen er delt inn i disse hovedtemaene for å lettere dele inn resultatdelen. Jeg ønsker å sette lys på de funksjonene som kommer tydeligst frem i intervjuene, og som informantene trekker frem som viktige. I neste kapittel ønsker jeg å spesielt trekke frem enkelte av disse funksjonene, for så å se dem opp mot teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

4.1 Informantenes planlegging av undervisning

Flere av informantene er tydelige når de snakker om sin planlegging av hverdagen og at relasjonen de har med klassen sin har mye å si for hvordan de legger opp undervisningen. At det er viktig å kjenne elevene sine, men samtidig kunne være fleksibel og kunne ta ting litt på sparket. Stein er konkret når han forteller om dette, han er lærer på småskolen og forteller at elevene vokser i forskjellig tempo. Plutselig kan de ha knekt en kode, han på forhånd ikke forventet at de skulle knekke. Undervisningen må derfor endres utfra nivået elevene er på til enhver tid, og han må kunne «kaste» seg litt rundt og tilpasse seg elevene sitt nivå. Han sier blant annet:

...at du kjenner elevene dine så godt at du vet hva de trenger er viktig. Så igjen går det på det å kjenne elevgruppa, ha en god relasjon til de og vite hva du kan forvente av dem (Stein).

Han forteller videre at han alltid har en grovskisse, et sett med ytre rammer som strukturerer undervisningen og det elevene skal gjennom. Men at detaljene for det som skjer i hver enkelt time blir til underveis. Han forteller videre at: «Jeg har grovskissen veldig klart, så lager jeg mye undervisning underveis og tar en god del på sparket. Det er noe med det å være tilpasningsdyktig når ting skjer» (Stein). Ruth nevner mye av det samme under sitt intervju. Hun trekker også frem at det avhenger av elevgruppa man har og forteller videre at det er viktig å finne en balansegang når det kommer til planlegging av undervisningen. Hun forteller at hvor detaljert hun planlegger undervisningen alltid vil avhenge av gruppa og stressnivået som følger med. Hvis du har en gruppe elever du vet får gjennomført et spesielt opplegg, kan du planlegge mer

detaljert. På en annen side, hvis du har en gruppe elever der det er mye uro og uforutsigbarheter, kan du ikke planlegge like detaljert, fordi du ikke vet hvordan øktene vil gå og hva de kommer gjennom hver enkelt undervisningsøkt. Dette sier hun om det å ha en balansegang i planleggingen:

... noen ganger blir ting tatt litt på sparket, mens andre ganger planlegger man veldig tverrfaglig og temabasert. Stort sett har jeg en plan, men hvor detaljert den er, er jo veldig varierende. Det er jo deilig at du har en tanke rundt det du gjør, også kan du bygge utfra det. Jeg føler det viktigste er å være trygg på at ikke alt må være planlagt hele tida. Det er liksom på godt og vondt hvor detaljert man skal være (Ruth).

Både Lise og Per nevner også dette konkret. Lise som jobber på forsterka avdeling, nevner blant annet at de tidligere jobbet mye en til en. Men etter hvert som elevgruppa endret seg har de sett at å jobbe sammen som en gruppe fungerer bedre og bedre. Her må pedagogene på forsterka avdeling hele tiden vite hva den enkelte trenger og hva som fungerer både for enkelt eleven, men også for gruppa som helhet. De må kjenne til elevenes styrker og svakheter, og planlegge undervisningen deretter. Per kommer også inn på dette med å kjenne elevgruppa. At det er viktig å planlegge utfra elevgruppa og alder. Han kommer også inn på dette å bruke opplegg flere ganger, og sier at han gjerne gjør dette. Da med justeringer tilpasset den gruppa elever han har der og da. Dette kommer også Lise inn på:

det er noe med at underveis og dag til dag, hvis vi ser at noe er gøy og funker bra, da gjør du mer av det ikke sant, du regulerer hele tiden utfra elevene. Også er det klart at vi bruker noe som vi brukte i fjor også. Det er kjent og trygt for elevene å gå tilbake til temaer de kjenner fra før (Lise).

Når det kommer til omfang av- og utgangspunkt for planlegging av undervisningen kommer informantene inn på flere forskjellige måter og grunner. De fleste av lærerne bruker kompetansemålene i hvert fag som utgangspunkt for undervisningen, og følger temaperiodene i årsplanen som er gitt av kommunen. Både Stein og Ruth nevner at de følger bøkene der kompetansemålene dekkes, men at bøkene ikke dekker alt. De er derfor avhengig av å planlegge og gjøre klart materiell og oppgaver på egenhånd. Ruth

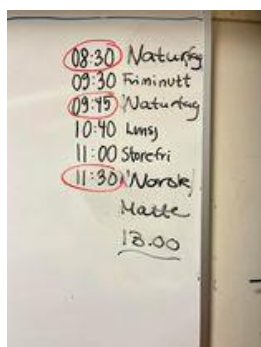
trekker også inn at enkelte av bøkene er gamle og er lite oppdatert til de nye kompetansemålene. Hun sier blant annet: «*Sånn som temaperioden er nå, er ikke bøkene oppdatert i det hele tatt. Du må finne opp kruttet på nytt hver gang*» (Ruth). Når det kommer til samarbeid i planleggingen, er det stor enighet hos alle informantene. De planlegger som regel alene. De fleste trekker inn at de snakker med kollegaer, og henter tips fra andre. Men til syvende og sist, planlegger de for seg selv og sine fag. Ruth oppsummerer det godt: «*Mine timer, mitt ansvar*» (Ruth). Flere av lærerne trekker inn temaperioder og tverrfaglig opplegg. At det i arbeid med større prosjekter er lettere hvis man kan samarbeide på tvers av fagene. Kari trekker også dette inn. Hun presiserer at hun som regel planlegger alene, men at når det kommer til tema er hun åpen for samarbeid med andre. «*Er det tema så er jeg åpen for å samarbeide med andre, dette må også planlegges mer strukturert og over tid Men som oftest planlegger jeg dag til dag og da planlegger jeg alene*» (Kari).

4.2 Informantenes forhold til dagsplaner

Når det kommer til dagsplaner i skolen er det delte meninger på hva en dagsplan er, hva den brukes til og hvilket forhold informantene har til den. De fleste informantene assosierte først dagsplaner med tilpasset opplæring og elever som var mye ute av klasserommet. Men Lise hadde et klart syn på sitt forhold til dagsplaner. Hun har jobbet med slike planer i barnehagen, i tradisjonelt klasserom og på forsterka avdeling. Hun trekker frem at personlig synes hun det er lettere å bruke en dagsplan i skolen enn i barnehagen. Dette fordi skoledagen er mer strukturert lagt opp, og at barnehagen skal ha mer frilek. Hun forteller at på forsterka avdeling hos dem, har alle elevene egen dagsplan. Per trekker frem noe av det samme. Han har tidligere erfaring fra forsterka avdeling og nevner at han har brukt dagsplaner aktivt der. Han er derimot ikke like begeistret for detaljerte dagsplaner i det tradisjonelle klasserommet. Han forteller dette:

Dagsplaner har jeg brukt mye på forsterket avdeling. Det er veldig fint for barn med autisme eller lignende diagnoser. Jeg tror dagsplaner skaper en misoppfatning for mange at man ikke kan gå utenfor skjema. Det vil bare ta mye tid og være mye styr å lage dagsplaner i tradisjonelle klasserom, spesielt hos de store barna» (Per).

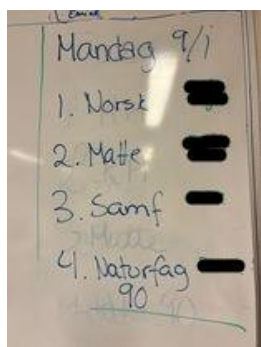
Dette gjenspeiler seg også i klasserommet til Per. Her er det ordenselevne som har gjort klar dagsplanen dagen før. Per går kjapt gjennom dagen, før han begynner på det faget de skal ha første time. De andre informantene forteller også at det er noe de bruker lite tid på og at dagsplanen som regel er noe som kun står på tavla. Kari velger også å bruke et annet ord for dagsplan, oppstart, da hun som Per assosierer dagsplaner med tilpasset opplæring og elever som trenger dagen mer tilrettelagt. Hun forklarer det enkelt: «*Oppstart er å gå gjennom dagen som er*» (Kari). Informantenes forhold strekker seg derfor ikke lenger enn at dagsplanen skrives på tavla og at den gjennomgås på starten av hver dag. Hvor detaljert dagsplanen er, varierer noe. Men alle, med unntak av Lise fra forsterka avdeling, har en skriftlig dagsplan som forteller hvilke fag som skal skje til hvilken tid. Variasjonene kommer frem i form av at noen har skrevet navn på læreren som kommer, tidspunkter og markeringer for friminutt og lunsjpause. I eksemplene under har jeg tatt bilde av fire dagsplaner (Se eksempler nedenfor). Ved første øyekast ser de ganske like ut, men de brukes og formidles ganske ulikt. Dagsplan 1 har tidspunkt for hver aktivitet ved siden av aktiviteten. Det er også skrevet en sirkel rundt fagene. Helt nederst står det når skoledagen er slutt den dagen. Dette er dagsplanen til Kari. Hun går gjennom dagsplanen og forteller kort om hva som skal skje i hvilken time. Hun tar også frem weather station etterpå. Der elevene på engelsk snakker om dagen og været. På dagsplan 2 står fagene skrevet. Mellom fagene er det markert rektangler. Disse representerer friminuttene elevene har den dagen. Dette er dagsplanen til Stein. Selv om ord og symboler er litt simpelt, går han nøye gjennom hva som skal skje i løpet av dagen og hver enkelt time. Dagsplan 3 er Ruth sin dagsplan. Her står navnet til hvilken lærer de har i hver enkelt time skrevet ned (markert i svart for å anonymisere). Ruth går også mer detaljert inn på hver enkelt time når hun presenterer dagsplanen for elevene. Hun forteller også at siden klassen er en syvende klasse, ser hun ikke poenget i å gjøre mer ut av dagsplanen. Elevene er store nok til at de kan strukturen på dagen og klokka.



Dagsplan 1



Dagsplan 2



Dagsplan 3

Hos Lise har alle elevene egen dagsplan, og de består av både bilder, symboler og ord. Alt etter funksjonsevne. De andre informantene snakker lite om hva en dagsplan burde bestå av, men det er enighet om at elever med egen dagsplan trenger mer enn bare skrevne ord på tavla. Flere trekker også inn at første klasse, de aller minste elevene, gjerne burde ha bilde sammen med ordet. Dette for å hjelpe dem å trekke sammenheng mellom ord og bilde, og hjelpe dem i utviklingen av leseferdighetene.

Det informantene forteller om utseende på dagsplanen, samsvarer godt med det jeg observerte i klasserommene. Som vist på bildene over består dagsplanene av skriftlige ord som viser hvilke fag elevene skal gjennom i løpet av dagen. Alle har også skrevet opp hvilken dag og dato det er, for å synliggjøre dette og hjelpe elevene til å øve på tall, måneder, dag og dato. Dagsplanen står allerede på tavla når elevene kommer inn i klasserommet, eller skrives opp når elevene leser stille i egen bok. Tre av klassene starter dagen med nettopp dette. Elevene kommer inn, finner frem boka si og leser stille for seg selv. Dette gir læreren mulighet til å forberede det siste, gjøre endringer i dagsplanen og snakke med enkeltelever der det trengs.

I Kari sin klasse gir det henne mulighet til å skrive ned dagsplanen for de enkeltelevne som har egen dagsplan på pulten sin. Jeg observerer at hun snakker med to enkeltelever, og dette bekrefter hun i intervjuet også. Dette er elever som ikke har alternativ

undervisning utenfor klasserommet, men som trenger en mer detaljert dagsplan enn resten av klassen. Kari sier selv dette om de tilrettelagte dagsplanene: «*Eleven får daglig en oversikt over hvilke timer vi skal ha og hva som forventes av eleven i de ulike timene. Mål som er satt sammen med eleven + oppgaver de skal gjøre*» (Kari). Når det kommer til formidling av dagsplanen, velger informantene også her forskjellige metoder. Noen bruker veldig kort tid på å lese seg gjennom den, mens andre går dypere i hva som skal skje i hvilken time og går gjerne gjennom dag, dato og vær med elevene sine. Her ser det ut som det er betydelig forskjell på småskolen og de eldre trinnene. Lærerne hos de eldre elevene forteller at de bruker kort tid på å gå gjennom dagen. De begrunner dette med at elevene kan lese, de kan klokka og kjenner rutinene og rammene rundt skoledagen godt. Dette kommer også frem i observasjonene jeg gjør. Unntaket er i Ruth sin 7. klasse. Hun forteller at grunnen til dette er at jeg besøker dem på en mandag. De går gjennom ukeplanen til elevene og hvilke lekser som er til hvilke dager. Resten av uken vil det gå betydelig raskere å starte dagen og de går ikke like nøye gjennom dagsplanen. Det er derfor ikke nødvendig å gå gjennom like detaljert som enkelte gjør på de mindre klassetrinnene. Stein er lærer i 2. klasse og beskriver sin formidling av dagsplanen slik:

jeg går gjennom den hver dag, muntlig sammen med elevene. Jeg forteller dem hva som ligger i de enkelte timene og hva vi skal jobbe med. Elevene har god kontroll på planen og bruker den for å se fra time til time (Stein).

I Stein sitt klasserom er det også et bilde på den digitale skjermen i klasserommet når elevene kommer inn til første time. Bildet som vises på skjermen, består av både ord og bilder. Det står hvilken dag og dato det er i dag, morgendagens og gårldagens. Det er klokke, slik at elevene kan følge med på hva klokka er. Det er en kalender som viser måneden og et bilde av kalenderåret slik at elevene kan se at januar er den første måneden osv. Det er også en tidslinje på bildet, som samsvarer med klokkeslettet. Dette hjelper elevene som ikke kan klokka, å lettere trekke en rød tråd mellom tallene i klokkeslettet og hvilket tidspunkt på dagen det er. Dette forteller oss at det er mye som skjer på starten av dagen, selv om Stein har det han selv beskriver som en kort og litt lat dagsplan på tavla.

Et annet klasserom der de bruker litt lenger tid på å gå gjennom dagsplanen og har noe eget ved siden av er i 4. klasserommet til Kari. Hun beskriver gjennomgangen av dagsplanen, eller oppstarten i sitt klasserom slik:

Vi går gjennom dag og dato og hvordan dagen ser ut, noen ganger med fokus på klokka. Elevene stiller de spørsmål de eventuelt har om dagen. Også er det Weather station. De forskjellige timene står skrevet med klokkeslett, samme med lunsj og friminutt (Kari).

Det Kari selv forteller, er det samme jeg observerer når jeg er på besøk i klassen. Dagsplanen står allerede skrevet opp på tavla når elevene kommer inn. Den består av dag og dato, og det står skrevet hvile fag elevene skal ha og tidspunktene for de forskjellige timene. Det står skrevet med klokkeslett når elevene skal ha friminutt, når de skal spise lunsj og når skoledagen er ferdig. Læreren tar også frem en plakat der det står «weather station». Denne bruker de til å gå gjennom hvilken dag det er, datoen for dagen, morgendagen og gårsdagen. Hvordan været er, temperaturen og klokkeslettet. Alt foregår på engelsk. Det er 2 elever som styrer samtalen mens læreren veileder. Hun minner dem til slutt på at det er kaldt ute og at de må kle seg godt i friminuttene. På samme måte som i klasserommet hos Stein, har Kari i utgangspunktet en enkel dagsplan. Men velger å gjøre litt mer ut av gjennomgangen av dagen.

4.3 Dagsplanens funksjoner

En dagsplan vil ha flere funksjoner. I forkant av intervjuene hadde jeg skrevet ned et par funksjoner jeg mener en dagsplan kan ha. Disse var jeg forberedt på å bruke dersom informantene ikke kom på noen funksjoner selv, eller for å supplere funksjonene de allerede hadde nevnt. Målet med dette var ikke å gi informantene det jeg så på som fasitsvaret, men å sette i gang tankeprosessen og refleksjonene deres. Funksjonene jeg hadde forberedt på forhånd var: «stabilitet, trygghet, visualisering, psykososialt læringsmiljø og lærer-elev relasjonen». De fleste lærerne kom innom flere av funksjonene på egenhånd eller ved oppfølgingsspørsmål.

En ting som overrasket meg, var svaret Per ga da han fikk direkte spørsmål om dagsplanens funksjoner. Han ga dette svaret: «Jeg tror det er minimale nyttige funksjoner, for de aller fleste «normale» elever» (Per). Han forteller videre at han mener

hver dag bør ha krumspring og overraskelser som gjør dagene ulike, og sier med dette at med en detaljert dagsplan vil man ikke oppnå denne spontaniteten i skolehverdagen. Det som likevel er interessant å se på, er svarene hans videre, når han blir presentert for konkrete funksjoner. Han mener de fleste funksjonene har lite å gi de «normale» elevene, og når det kommer til lærer-elev relasjonen mener han at en dagsplan ikke vil gjøre noen forskjell i det hele tatt. Han mener derimot at en dagsplan kan hjelpe elevene å visualisere skoledagen, at de får se hva som skal skje. Samtidig nevner han at det kan skape et miljø der elevene sitter og dagdrømmer frem til det de har lyst til skal skje, at de vil sitte distraheret frem til det som er «gøy». Videre trekker han frem at det er fint å vite noe om det som skal skje i løpet av dagen, men ikke på et detaljert nivå. Som vil si at han egentlig ikke er negativ til en dagsplan, men ønsker en åpen og lite detaljert dagsplan slik at både han og elevene kan være forberedt hvis noe uplanlagt oppstår. For eksempel hvis elevene knekker en kode i matematikk, vil det være enkelt å bytte timen etter for å slippe å avbryte arbeidet.

En funksjon som gikk igjen hos de andre informantene var «elevenes trygghet». Stein nevner dette ved flere anledninger og trekker det inn gjentatte ganger under intervjuet. Han sier blant annet: *«...for de fleste er det en trygghet å vite hva vi skal gjøre etterpå, hva er det som kommer. De vet det, de er klare for det når de kommer inn, det er ikke noe overraskelse»* (Stein). Han trekker også inn trygghet når han snakker om lærer-elev relasjonen. Han nevner at alle ting som gjør elevene mer trygge, er med på å skape en god relasjon. Derfor vil lærer-elev relasjonen være nært knyttet til trygghet. Trygghet i klasserommet, sammen med læreren og medelevene, og trygghet på skolen og skoleveien. Ruth kommer også inn på dette med trygghet flere ganger. Ved konkrete spørsmål rundt trygghetsbegrepet svarer hun at dagsplanen og det de skal gjennom i løpet av dagen blir et samtaleemne hos elevene. Når de snakker om det og blir kjent med hva som skal skje gir dette en trygghet. Som Stein, trekker også Ruth inn trygghet når hun snakker om lærer-elev relasjonen. Hun begynner med å si dette: *«Man får jo den tryggheten og forutsigbarheten igjen...»* (Ruth).

Hun sier at dette er positivt for lærer-elev relasjonen. At elevene blir tryggere når de har en lærer som er konkret og forutsigbar. Men etter å ha tenkt seg litt om sier hun videre: *«...men hvis du da går utafør, så har du ikke holdt det du lovet...»* (Ruth). Hun sier at elevene mister noe av tillitten og tryggheten de har rundt læreren hvis ikke det blir slik som dagsplanen sier. Derfor vil en dagsplan påvirke lærer-elev relasjonen på godt og

vondt. Ruth kommer her inn på noe av det samme Per sa i sitt intervju, at du blir veldig låst ved å lage en detaljert dagsplan. At du blir nødt til å forholde deg til det som står skrevet, da elevene forventer at det er det som skal skje. Hun mener at lærer-elev relasjonen ikke vil få så mye positivt ut av en dagsplan. At det som allerede er bygd opp av relasjoner vil opprettholdes, men at det lettere kan påvirke relasjonen negativt, enn positivt. Spesielt hvis du endrer dagsplanen, og tar bort noe elevene synes er gøy. Dette er noe vi kan kjenne oss igjen i. Å erstatte noe vi synes er kjedelig, med noe gøy vil påvirke oss i positiv forstand. Men å erstatte noe gøy, men noe vi ikke har lyst til å gjøre vil gi en negativ følelse og holdning. Derfor velger Ruth å si at dagsplanen kan påvirke relasjonen på godt og vondt.

Alle informantene nevner at dagsplanen gir en visualisering av skoledagen og at dette forbereder elevene på det som skal skje, at det rammer inn dagen deres. Flere av dem nevner at veldig mange elever og barn har behov for å vite hva som kommer. At de trenger en oversikt, slik at det ikke dukker opp store overraskelser i løpet av dagen. De vil få en forventning om hvordan dagen vil bli og får vite noe om det som skal skje de ulike timene. Kari nevner også at hun tror det motiverer og hjelper elevene til å følge med. Lise er enig i dette og sier blant annet:

Jeg tenker at det er mange elever som flyr litt rundt. Kanskje hvis de hadde fått litt mer oversikt over dagen sin og hatt litt mer struktur og trygghet så tror jeg noe av det hadde roet seg. Det er klart at hvis du kommer inn på et møte eller et kurs og ikke aner hva du skal, så sitter du jo bare og tenker på hva det som eventuelt kommer (Lise).

Lise bruker seg selv som eksempel og sammenligner skoledagen med en arbeidsdag eller et møte. Hun poengterer hvor viktig det er å kunne forberede seg på det som skal skje. Hun sier selv at det er alfa omega i det vi driver med. Struktur og forutsigbarhet gjør at ting flyter mer, og fører til at elevene møter hver dag med de samme forventningene. De møter opp i klasserommet og vet hva de skal gjøre. Hun fortsetter med å si at: «*At de visste hva som gjaldt og hva vi skulle, tror jeg var godt for elevene også, å bare komme og vite at der er plassen min, der er tavla og nå skjer det og det*» (Lise). Her trekker også Lise frem forutsigbarhet. Dette er hun ikke alene om. Nesten alle informantene nevner at en dagsplan vil kunne gi forutsigbarhet. Det gir elevene en

ramme for dagen og forteller dem når de må være «på» og når de skal ha pauser, samt når de skal spise. Stein forteller at forutsigbarhet gjør at det blir likt fra dag til dag, at elevene kommer på skolen med annen type ro enn hvis de ikke vet hva som skal skje. De slipper unødvendig stress og angst rundt skoledagen. Lise som jobber på forsterket avdeling, mener at elever i det tradisjonelle klasserommet også trenger denne forutsigbarheten. Hun tenker at det sitter elever der som ikke sier noe, men som hadde hatt nytte av forutsigbarheten det gir å gå gjennom dagen, og at læreren informerer noe om det som skal skje. Kari, som er den eneste som skriver klokkeslett på sin dagsplan er enig. Hun sier det kort og greit: «*Oversikt over dagen, forutsigbarhet. Forholde seg til klokka*» (Kari). Hun presiserer at istedenfor å kun vise elevene hvilke timer som kommer etter hverandre, vil det å skrive klokkeslett hjelpe dem å følge med. Elevene som kan klokka får fulgt med, mens elevene som er usikre kan bruke tallene på tavla som hjelp når de ser på klokka. Det vil derfor gi læring på flere plan for elevene å visualisere dagsplanen på denne måten.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg trekke frem noen av hovedfunnene fra intervjuene og observasjonene, og diskutere dem i lys av relevant teori. Jeg ønsker å se om det informantene sier samsvarer med hva forskning på feltet forteller oss. Praktiseres det teorien forteller oss i skolen, eller velger flere lærere å kjøre sin egen vri på ting. Videre i oppgaven ønsker jeg å bruke diskusjonen med innhentet empiri og teori sammen for å kunne besvare problemstillingen min, «*Hvordan inngår dagsplaner i lærerens undervisningspraksis?*».

Nedenfor legger jeg vekt på disse tre funnene, god relasjon til elevgruppa i planleggingsfasen, elevenes trygghet og god relasjon gir trygge elever.

5.1 Funn 1: God relasjon til elevgruppa i planleggingsfasen

Det første funnet jeg ønsker å trekke frem handler om lærerens planlegging. Det kommer tydelig frem at alle informantene er opptatt av å kjenne klassen sin og tar hensyn til elevene der de er, når de planlegger undervisningen. Stein nevner dette flere ganger og forteller om elevenes vekst i småskolen. Han mener det er viktig å følge med på hvor elevene er faglig og kunne tilpasse undervisningen sin ut fra dette. Nordahl (2010) sier at undervisningen bør bygges på erfaringene og kunnskapene som elevene allerede sitter inne med (Nordahl, 2010, s. 20). Dette samsvarer godt med det Stein beskriver. At undervisningen alltid må tilpasses der elevene er til enhver tid. Innholdet i undervisningen må være innenfor elevenes eget forståelsesnivå (Nordahl, 2010, s. 20). Nordahl (2010) fortsetter med å beskrive at lærere som har kjennskap til elevene vil kunne skape og legge til rette for de forutsetningene som skal til for at elevene åpner seg for undervisningen (Nordahl, 2010, s. 20). Dette vil også skape et læringsmiljø der elevene er motiverte for læring og utvikling.

Ruth nevner mye av det samme som Stein. Hun trekker frem det å være tilpassningsdyktig og kjenne til uroligheter og uforutsigbarheten som kan oppstå i elevgruppa. De trekker begge frem at grovskissen og de ytre rammene for undervisningen er planlagt på forhånd. Detaljene i hver enkelt økt avhenger av hva elevene skal lære, hvor de er på det gitte tidspunktet og hvilke uforutsette hensyn som må tas underveis. Planlegging av undervisning er i stor grad en kognitiv virksomhet (Stray og Wittek, 2014, s. 309). Det vil si at mye av planleggingen foregår primært i den

enkeltes lærers hode. At den planlagte undervisningen ikke alltid skrives ned noe sted, men at læreren har det planlagt for seg selv. Læreren visualiserer hva som skal skje og hvordan undervisningen kan tilpasses underveis. For noen kan dette gjøre det enklere å være fleksibel og spontan når det oppstår situasjoner underveis i en undervisningsøkt. Det Ruth og Stein beskriver samsvarer godt med den didaktiske relasjonsmodellen. Undervisningen skal ses på som en helhet og det er flere ulike faktorer som må tas hensyn til ved planleggingen (Stray & Wittek, 2014, s. 311). Lise og Per nevner også dette med å planlegge utfra elevgruppen. De trekker inn faktorer som alder, kognitiv utvikling, hva elevene synes er gøy og hva som gir størst utvikling og mestringfølelse.

Den didaktiske relasjonsmodellen legger ingen føringer for hvor detaljert planleggingen av undervisningen skal være (Bjørndal & Lieberg 1978, s.137). Lærers oppgave blir derfor å finne balansen mellom det detaljerte og mer fleksible. Som lærere blir det derfor viktig å kunne tilpasse seg når det trengs. Når det kommer til planlegging av undervisning i skolen, er dette et interessant funn. At planleggingen må ses på som en helhet. Flere av informantene nevner funksjoner og hensyn som må tas når det kommer til deres planlegging av undervisning. Informantene nevner at undervisningen bør tilpasses elevene til enhver tid og at hvis noe er gøy og fungerer bra, velger de å gjøre mer av dette. Planlegging av undervisning handler i hovedsak om å legge til rette for elevers læring (Stray og Wittek, 2014, s. 317). En god plan for undervisningen vil gi forutsigbarhet for både læreren og elevene. Detaljert planlegging av undervisningen vil gi trygghet for læreren på det som skal skje og hva de skal gjennom de enkelte timene. Likevel viser mine funn at det er viktig for læreren å være trygg i seg selv, og trygg på at ikke alt må være planlagt detaljert hele veien. At man må være forberedt på å måtte endre ting underveis hvis noe uforutsett oppstår. Elevene utvikler seg forskjellig og det vil ikke alltid være mulig å forutse hvor mye vi rekker i løpet av en undervisningsøkt. Ruth er spesielt opptatt av dette, at læreren må være trygg nok på seg selv. Slik at selv når uroligheter oppstår og undervisningen må endres, vil stressnivået til læreren holde seg nede.

5.2 Funn 2: Elevenes trygghet

Et annet interessant funn er hvordan læreren beskriver elevenes trygghet i skolen. Dette er også funksjonen som ble nevnt flest ganger av informantene. Lise bruker seg selv og en uforutsigbar arbeidsdag som eksempel når hun forteller om viktigheten med trygghet i hverdagen. Opplæringsloven forteller oss også at elevene har rett til et trygt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9A-2). Maslow beskriver trygghetsbehovet som et av mangelbehovene mennesker er avhengig av, for fysisk og psykisk velvære (Maslow, 1943, s. 376). Videre trekker Lise frem at hun tror strukturen og oversikten som følger med en dagsplan vil gi trygghet og ro ned elevene som trenger dette. Hun uttrykker at elevene som ikke finner roen i klasserommet og gjerne løper litt rundt vil ha godt av en strukturert dagsplan. Dette samsvarer med Maslow og hans beskrivelser av at barn ønsker og foretrekker gode rutiner og forutsigbare rammer (Maslow 1943, s. 377). Trygghetsbehovet skaper en stabilitet og ro hos eleven. Flere av informantene knytter trygghet og forutsigbarhet sammen. Ruth nevner også at elevene prater sammen om det som skal skje og at kjennskapen de utvikler til skoledagen gjør dem tryggere på hva som kommer. De vil da også bli tryggere i seg selv og det som skal gjennomføres. Stein nevner også trygghet og forutsigbarhet sammen. Han mener det er en trygghet for elevene å vite hva som kommer. At de vil føle på mindre stress og uro hvis det ikke kommer som noen overraskelse hva som skal skje.

Arbeid med trygghetssirkelen kan bidra til nettopp dette. At elevene vil få trøst og hjelp der de trenger det, men samtidig vil det være rom for utvikling og utforskning selvstendig. Ifølge trygghetssirkelen skal den voksne fungere som en trygg omsorgsperson som skal veilede og hjelpe barnet i utviklingen sin. Det beste utgangspunktet et barn kan ha for utvikling er noen som gir trøst og oppmuntring når det trengs (Powell et al., 2015, s. 46). Trygghetssirkelen kan hjelpe oss å skape et trygt og inkluderende skolemiljø, og det informantene forteller om elever som snakker sammen om dagsplanen viser oss nettopp dette. Elevene blir tryggere i seg selv fordi de vet hva som skjer, men de blir også tryggere i samhandling med medelever og de sosiale forholdene styrkes. Lise trekker inn at elevenes trygghet er alfa omega i jobben som lærer. Hun trekker også en rød tråd mellom struktur og forutsigbarhet, og trygghet. Hun mener ting flyter mer i klasserommet når dette er til stede og at lærerens jobb blir å gi elevene de trygge rammene de kan utvikle seg i. Dette samsvarer med hva

trygghets sirkelen forteller oss. Den voksne skal være der under hele prosessen, når barnet trenger hjelp og trøst, men også når barnet viser selvstendighet og trenger støtte (Powell et al., 2015, s. 46-49).

5.3 Funn 3: God relasjon gir trygge elever

Et annet funn jeg ønsker å trekke frem handler om lærer–elev-relasjonen. Flere av informantene trekker sammen tryggheten til elevene på skolen med en god lærer – elev-relasjon. Stein er tydelig i sin oppfattelse av denne relasjonen. Alt som bidrar til å gjøre elevene tryggere, vil være med på å skape en bedre relasjon til dem. Dette samsvarer med Skrøvset et al., (2017) sin beskrivelse av lærerprosjekten som en relasjonsprofesjon og lærernes evne til å bygge positive relasjoner med elevene sine. Å ta vare på elevene gjennom skoledagen og kunne gi dem den omsorgen og veiledningen de trenger kan være avgjørende for deres trivsel og utvikling på skolen (Skrøvset et al., 2017, s. 26). Stein forteller videre at det er helheten som vil bidra til elevenes trygghet og den gode relasjonen. At det ikke er en spesifikk ting læreren kan si eller gjøre, men helheten av hvordan vi møter elevene vil gjøre at de trives bedre på skolen. Nordahl (2002) sier det samme. Trivselen vil stige hos elever som har et godt forhold til læreren sin (Nordahl, 2010, s. 133). Trivsel vil føre til motivasjon og et ønske om å gjøre det bra på skolen. Elevene og det de gjør i klasserommet vil påvirkes av hvordan de tenker læreren oppfatter dem. En god relasjon vil derfor føre til økt mestring og utvikling, faglig og sosialt.

Også ved spørsmål om lærer – elev-relasjonen trekker Lise inn trygghet og forutsigbarhet. Hun tror en dagsplan kan påvirke relasjonen på en positiv måte fordi elevene vil oppleve at læreren har kontroll og oversikt over det som skal skje. Kari nevner noe av det samme. Hun nevner at dagsplanen vil gi elevene forventninger og tillitt til at læreren skaper disse trygge og klare rammene. Ved å knytte gode relasjoner til læreren vil elevene føle seg sett og hørt på skolen. Drugli (2017) forteller oss at det er et menneskelig behov å knytte relasjoner til andre (Drugli, 2015, s. 17). Elevene vil derfor komme med et behov og et ønske om å knytte gode relasjoner til læreren og de andre i klassen.

Informantene nevner lærer – elev-relasjon generelt, og det å kjenne klassen sin i en planleggingsprosess gjentatte ganger. Dette stemmer overens med hva transaksjonsmodellen forteller oss. Elev og miljø påvirker hverandre og henger sammen (Sameroff, 2009). Jeg ønsker derfor å trekke frem igjen det Stein sier om å kjenne klassen sin og ha en god relasjon til elevene. Han forteller at det viktigste er at du kjenner elevene dine så godt at du vet hva de trenger. Elevene vil ta med seg situasjoner som skjer utenfor skolen inn i skolen, på godt og vondt.

6 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg belyst følgende problemstilling: «*Hvordan inngår dagsplaner i lærerens undervisningspraksis?*». Jeg har forsøkt å finne ut hva tidligere forskning, teori og egne informanter, kan fortelle oss om dagsplaner, deres innhold og funksjoner, og hvordan de brukes i det praktiske undervisningsarbeidet.

Når det kommer til tidligere forskning innså jeg tidlig at det ville bli utfordrende å finne forskning som samsvarte med akkurat det jeg ønsket svar på. Dagsplaner som brukes for hele klassen og hvordan dette kan påvirke forholdene i klasserommet og elevenes læringsmiljø. Utfordringene dukket ikke opp fordi det ikke finnes forskning på dagsplaner, struktur, trygghet og andre funksjoner en dagsplan kan ha. Det er flere som har sett på hva en strukturert plan og tydelig rammer rundt skoledagen kan gjøre for elever. Jeg har funnet mye som beskriver og forteller hvordan vi kan trygge elever med spesifikke diagnoser i skolen. Hvordan dagen burde legges opp for elevene som har lett for å havne litt på utsiden eller som trenger en noe tilpasset hverdag, og hvilke tilpasninger og tiltak som burde legges til rette for. Når det derimot kommer til helklasse, dagsplanen som henger på tavla og som skal gjelde for flertallet, er forskningen noe mer begrenset. Jeg har derfor valgt å sammenligne noe av det som har blitt skrevet om elever med tilpasset dagsplan, med helklasse og flertallet av elever. Dette har jeg gjort fordi barn generelt vil trenge noe av de samme rammene og strukturene som disse elevene. Og med enkelte tilpasninger kan samme prinsipper brukes hos alle.

Etter gjennomførte intervjuer kom det også tydelig frem at lærernes forhold til dagsplaner, hvordan de bruker den og hvilke funksjoner de tenker den har er veldig individuelt. Et funn som var spesielt interessant var hvor fort enkelte trakk sammenheng mellom tilpasset opplæring og dagsplaner. Ikke nødvendigvis fordi de ikke brukte dagsplaner i klasserommet, men fordi de ikke selv kaller dette en dagsplan. Noen hadde ikke noe ord for det, mens andre kaller det oppstart eller å gå gjennom dagen. Likevel samsvarte svarene deres godt med tidligere forskning og teori, når de presenteres for konkrete funksjoner en dagsplan kan ha. Når det kommer til spørsmålet om hvordan dagsplaner inngår i lærerens undervisningspraksis er bruken og innholdet forskjellig hos hver lærer. Mine informanter har alle en dagsplan og en klar visjon på hvordan de bruker den, og hva den burde inneholde. Det er delte meninger om hvor mye

dagsplanen har å si for elevenes hverdag, men flertallet av mine informanter trekker frem struktur, forutsigbarhet og trygghet som dagsplanens hovedfunksjoner vil tilføre.

Et av hovedfunnene i studien, er den nære koblingen mellom dagsplaner og elevenes trygghet i skolen. Opplæringsloven forteller oss at elevene har rett til et trygt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9A-2). Det finnes også flere modeller og studier som sier noe om barns trygghet og hvorfor dette er viktig å legge til rette for. Lærerne jeg intervjuet trekker også frem elevenes trygghet når de snakker om dagsplanens funksjoner og hvordan elevene har det på skolen. De snakker om trygghet generelt og trekker en rød tråd mellom trygghet og andre funksjoner en dagsplan kan ha.

En tydelig plan og struktur for hverdagen vil gi elever trygghet og forutsigbarhet på skolen. En dagsplan kan bidra til å ramme inn dagen slik at disse forutsetningene legges bedre til rette for. Hvordan denne dagsplanen skal se ut og hva den skal bestå av er opp til hver enkelt lærer. Det er viktig å kjenne klassen sin og lage en plan utfra der de er faglig og sosialt. Å vite hva de trenger til hver enkelt tid og hvordan dette skal oppnås er en viktig faktor når det kommer til planlegging av undervisning. Å ha en tydelig plan og følge denne, vil strukturere hverdagen både for elevene, men også for læreren.

6.1 Videre forskning

Dette har vært et spennende og interessant tema å jobbe med, og jeg ser et stort behov for videre forskning når det kommer til dagsplaner for helklassen. Denne studien har basert seg på en kvalitativ forskningsmetode, med et utvalg av fem informanter. Funnene fra studien kan derfor ikke generaliseres til lærere i skolen. Det ville derfor vært interessant å forske videre på temaet. Denne studien viser at dagsplaner i skolen vil ha flere funksjoner som kan gjøre en forskjell når det kommer til elevenes læringsmiljø og trygghet i skolen. Funnene viser også at det er forskjell på hvor gjennomtenkte hver enkelt dagsplan er og hvor aktivt lærerne bruker den. Det finnes også forskjellige utforminger av dagsplanene. Det kunne derfor vært spennende å se hvilke meninger flere lærere har når det kommer til dette og hvilke andre metoder og bruksområder en dagsplan har. Spesielt hvis disse lærerne også presenteres for spesifikke funksjoner og teorier som omhandler disse funksjonene.

Med en større tidsramme kunne det også vært interessant å teste ut om disse funksjonene faktisk gjør en forskjell i elevenes skolehverdag, for eksempel gjennom observasjon over tid. For å generalisere funnene mer kunne det også vært kombinert kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Dette ville krevd en større tidsramme, men ville samtidig styrket forskningen.

Videre forskning på dette temaet kan føre til mer bevisste profesjonsutøvere innen lærerprofesjonen og mer oppmerksomhet mot funksjoner som bidrar til å gi elevene best mulig læringsmiljø.

Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (red). 2021. *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium. Svensk översättning av Magnar Elfstadius. Fackgranskning av Marianne Cederblad och Lars-Gunnar Lundh*. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørndal, B. & S. Lieberg 1978. Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper. Oslo: Aschehoug.
- Drugli, M. B. 2015. *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm AS
- Frønes, I. (2010). *Sårbare unge*. Gyldendal akademisk.
- Gillberg, C., & Peeters, T. (2001). *Autism: medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura bokförlag och utbildning.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Heiene, G. 2005. *Prinsipiell etikk*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2017). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS
- Martinsen, Harald. Storvik, Sylvi. Kleven, Ellen. Nærland, Terje. Hildebrand, Katrine. & Olsen, Kathrin. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD): utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McClannahan, Lynn E., & Krantz, Patricia J. (2008). *Aktivitetsplaner for barn med autisme: trening av selvstendig atferd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, M., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet

- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998- 20-12-2002). Lovdata. [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø - Lovdata](#)
- Powell, B. Cooper, G. Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Redd barna. *Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø*. [Alle elever har rett til et trygt skolemiljø - Redd Barna](#) Hentet 18.05.2023
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sameroff, A. (red) (1975). *Transactional models in early social relations*. Human Development, 18(1-2), 65–79
- Skrøvset, S. Mausehagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærereens relasjonsarbeid – perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm AS Oslo
- Stray, J. H & Wittek, L (red). (2014). *Pedagogikk – en grunnbok*. Cappelen damm As
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis*. Gyldendal Norsk forlag AS
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetansepakke om trygt og godt læringsmiljø*. [Kompetansepakke om trygt og godt skolemiljø \(udir.no\)](#) Hentet 18.05.2023

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Formål	Spørsmål	Tema
Innledende spørsmål som skal få deltakeren til å slappe av. Det kan også være nyttig å sammenligne utdannelse og erfaring.	<ul style="list-style-type: none">• Hvilken utdanning har du?• Hvor lang erfaring har du som lærer?• I hvilke klassetrinn har du undervist på skolen?	Erfaring
Spørsmål som vil si noe om hvordan deltakeren planlegger undervisningen sin. Dette vil gi et innblikk i omfang av planlegging, samarbeid rundt planlegging og struktureringen av skoledagen.	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan planlegger du undervisningen din?• Samarbeider du med andre eller planlegger du alene?• Planlegger du i god tid, eller fra dag til dag?• Bruker du oppleggene flere ganger eller er det alltid noe nytt som møter elevene?	Planlegging av undervisningen
Spørsmål som vil si noe om hva deltakeren tenker om dagsplanen og hvordan den brukes i praksis. Hvordan den ser ut, og om læreren har elever som trenger egen dagsplan.	<ul style="list-style-type: none">• Hva er ditt forhold til dagsplaner?• Hvordan bruker du dagsplanen i din undervisning? (*Bruker du den noe etter oppstarten?)• Hvordan og når formidler du denne til elevene?• Hvordan ser denne dagsplanen ut?• Har du elever som trenger egen dagsplan?	Dagsplan
For å se bevisstheten rundt de forskjellige funksjonene en dagsplan kan ha.	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke funksjoner tenker du en dagsplan kan ha? (nevnt eksempler for å få i gang)	Dagsplanens funksjoner

<p>Tenker læreren selv at en dagsplan kan ha flere funksjoner, eller trenger de hjelp for å få i gang en refleksjon rundt dette.</p>	<p style="color: red;">tankeprosessen hos deltaker) *</p> <ul style="list-style-type: none"> Hva tenker du om dagsplan som ressurs for hele klassen, kontra enkelt elever? 	
<p>Avsluttende spørsmål</p>	<p style="color: red;">(Er det noe vi ikke har snakket om, som du tenker kan være relevant?)</p> <p style="color: red;">**</p>	

Oppfølgingsspørsmål: - Kan du si noe mer om det? - Har du noen eksempler?

*Står i parentes for å nevnes hvis informant ikke nevner flere funksjoner selv. Eller ikke kommer på noen funksjoner.

** Ett avsluttende spørsmål som ikke vil bli sendt til deltaker, men som kan brukes om eventuell deltaker sitter på noe relevant som kan bli tatt med i intervjuet.

Funksjoner en dagsplan kan ha:

- **stabilitet, balanse og trygghet for eleven** (maslow, trygghetsbehovet er det nest mest grunnleggende behovet).
- **visualisere skolehverdagen** (vet hva som skal skje, og i hvilken rekkefølge. Hjelper elevene å organisere et faglig innhold som visuelle konkrete eller mentale bilder. Den vil legge til rette for forberedelse på det som venter og kan hjelpe elevene å konsentrere seg om planlagte)
- **utvikling av et godt psykososialt læringsmiljø** (vil også gi elevene en plass i klassefellesskapet, jevnalderfellesskapet, kapittel 9a-4 opplæringsloven)
- **styrke lærer-elev-relasjonen** (som videre vil styrke elevens sosiale og faglige utvikling, og være godt for elevenes psykiske helse)

Vedlegg 2 - Observasjonsskjema

Er det en dagsplan på tavla når elevene kommer, eller skriver læreren den ned i oppstart?	
Består dagsplanen av bilder, ord eller symboler?	
Går læreren gjennom dagsplanen, hvordan? Hvordan formidles den, hva sier læreren og hvor tydelig er h*n i formidlingen?	
Brukes dagsplanen utenom i oppstarten?	
Er det noen elever som har tilrettelagt dagsplan? Er dette synlig?	

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til deltakere i forskningsprosjektet

Vil du delta i et spennende forskningsprosjekt?

En praksisrelevant masteroppgave om dagsplaner i skolen. Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å se på hvordan lærere bruker dagsplaner i sin undervisningspraksis, som ressurs for hele klassen. I dette skrivet vil jeg gi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål:

Jeg heter Tiril Marie Moe og er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge. Til våren skal jeg levere en masteroppgave hvor jeg har valgt å ta for meg temaet dagsplaner i skolen. Jeg ønsker å undersøke a) hvordan noen lærere bruker dagsplanen aktivt i sin undervisningspraksis b) hvordan denne formidles til elevene c) om lærerne er bevisst de ulike funksjonene en dagsplan kan ha og hvordan dette korresponderer med forskning og litteraturen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?:

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?:

Da du jobber aktivt som lærer, spør jeg om du vil delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsker å lære mer, bli innsisert og få høre om erfaringer og historier fra etablerte lærere med ulik erfaring innenfor tema.

Hva innebærer det for deg å delta?:

Hvis du velger å si ja og delta i prosjektet, innebærer det at jeg får lov å komme og observere deg i en oppstart.

Du vil også delta i et intervju som vil vare ca. 30 minutter. Du vil bli tilsendt spørsmålene på forhånd, slik at det vil være mulig å forberede seg noe. Spørsmålene vil blant annet handle om din utdannelse, din erfaring fra skolen, om du bruker dagsplan aktivt, hvorfor/hvorfor ikke? Og om du er bevisst på hvilke funksjoner en dagsplan kan ha. Intervjuet skal oppleves som en dialog og du skal få dele refleksjoner, tanker og erfaringer. Selve intervjuet vil bli tatt opp.

Det er frivillig å delta:

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du trekke samtykke tilbake når som helst. Alle personopplysningene dine vil da slettes. Det vil ikke gi noen negative konsekvenser for deg hvis du ombestemmer deg og ikke ønsker å delta.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger:

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene beskrevet i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som har tilgang til lydopptakene og ingen andre vil få tilgang til dem.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?:

Opplysningene vil anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven godkjennes. Dette vil etter planen være 1.06.2023. Lydopptakene vil bli slettet. Personopplysninger vil ikke transkriberes, men anonymisert og erstattet med kode.

Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og å få utlevert en kopi av disse opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg hvis det er noe som ikke skulle stemme, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?:

Opplysningene om det behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?:

Hvis du har spørsmål til forskningsprosjektet eller ønsker å benytte deg av rettighetene, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved veileder Jan Erik Dahl, epost: Jan.E.Dahl@usn.no
- Student Tiril Marie Moe, epost: tirilmoe@hotmail.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Epost: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tiril Marie Moe (student)

Jan Erik Dahl (veileder)

Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet «Dagsplaner som læringsressurs», og har fått anledning til å stille spørsmål.


Jeg samtykker til:

- Å bli observert under en oppstart av dagen
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet



(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 - Godkjennelse fra NSD

 Norsk • Tiril Marie Moe

Meldeskjema / Dagsplaner som læringsressurs / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 428241	Vurderingstype Automatisk	Dato 07.12.2022
----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Dagsplaner som læringsressurs

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Jan Erik Dahl

Student
Tiril Marie Moe

Prosjektperiode
09.09.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering
Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernuleppe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samlles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet
Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) niktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.