

Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther

Forskningsmetode for lærerstudenter

Å utvikle ny kunnskap i
forskning og praksis

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2021

ISBN: 978-82-02-71471-0

1. utgave, 1. versjon

E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, Cappelen Damm Akademisk, 2021

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med forlaget er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Elektronisk tilrettelegging: [Bøk Oslo AS](#)

Omslagsdesign: Anna Salander

Sats/design: [Bøk Oslo AS](#)

www.cda.no

akademisk@cappelendamm.no

Cappelen Damm AS er sertifisert iht. FSC®, PEFC og Miljøfyrtårn.



Symbol for
bærekraftig skogbruk



Innhold

Kapittel 1

Kunnskapsutvikling i forskning og praksis	9
Kunnskapsutvikling i forskning	12
Kunnskapsutvikling i praksis	16
Kapitlene i boka	18

Kapittel 2

Forskningsdesign: å planlegge og reflektere over forskningsprosjektet	23
Å komme i gang.....	24
Å designe prosjektet.....	25
Valg av tilnærming og metode	29
Å utforme gode problemstillinger	33
Utvalg og rekruttering.....	38
Sentrale forskningsetiske prinsipper	43
Refleksivitet: tenkning om hva som kan ha betydning for forskningsprosessen	49
Posisjonalitet.....	49
Relasjoner i feltet og maktforhold	51
Bidrag til og samspill med feltet	52
Relevans for lærerprofesjonen: hvordan bruke kunnskap om forskningsdesign i praksis	54

Kapittel 3

Bruk av forskningslitteratur: å bygge videre på andres kunnskap	56
Hva mener vi med teori?.....	58
Hva skal være teorien i masterprosjektet mitt?.....	60
Hvordan søke etter litteratur?	62
Bruk av søkeord	62

Spore referanser framover og bakover	66
Hvordan skrive godt om forskningslitteratur	67
Å strukturere teorikapittelet rundt temaer og spørsmål i litteraturen	68
Å peke på likheter og forskjeller mellom kildene	70
Å posisjonere forskningsprosjektet innenfor forsknings- litteraturen	72
Å få fram forskerens egen stemme	74
Relevans for lærerprofesjonen: hvordan bruke kunnskap om forskningslitteratur i praksis	76

Kapittel 4

Intervju: kunsten å lytte og stille spørsmål	78
Forberedelser	78
Valg av intervju type	79
Ordlegging – kunsten å stille spørsmål	81
Gjennomføring	86
Relasjonen mellom forsker og informant	87
Samtaledynamikken i intervjuet	90
Forskningsetikk i intervjusituasjonen	92
Intervjuet som håndverk	95
Å få med seg det som skjer i intervjuet	96
Tilrettelegging for analyse	97
Relevans for lærerprofesjonen: hvordan bruke kunnskap om intervju i praksis?	99

Kapittel 5

Observasjon: å sette ord på det vi sanser	101
Forberedelser	102
Ulike måter å strukturere observasjonsstudier på	103
Beskrivelse og fortolkning	105
Ulike observasjonsroller	106
Tidsaspektet i observasjon	108
Avgrensning av observasjon	109
Tilgang til feltet	110
Gjennomføring	110
Forskerens påvirkning på observasjonssituasjonen	111
Observasjonsskjema, feltnotater og videoopptak	113
Forskningsetiske hensyn	115

Tilrettelegging for analyse	115
Relevans for lærerprofesjonen: hvordan bruke kunnskap om observasjon i praksis	116

Kapittel 6

Tekstanalyse: å studere samfunnet gjennom ord og bilder	118
Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på tekster	120
Ulike metoder for å analysere tekster	122
Semiotisk analyse	122
Diskursanalyse	125
Narrativ analyse	132
Innholdsanalyse	136
Fortolkning, subjektivitet og etiske hensyn i tekstanalyser	140
Relevans for lærerprofesjonen: hvordan bruke kunnskap om tekstanalyse i praksis	142

Kapittel 7

Spørreundersøkelse: som man spør, får man svar	143
Utforming av spørreskjema	144
Operasjonalisering	145
Formulere spørsmål	148
Gjennomføring	157
Forskningsetikk i spørreundersøkelser	157
Ulike statistiske analysemetoder	158
Univariat analyse	160
Bivariat analyse	164
Regresjonsanalyse	165
Relevans for lærerprofesjonen: hvordan bruke kunnskap om spørreundersøkelser i praksis	167

Kapittel 8

Analyse: å skape mening i datamaterialet	169
Hva er analyse?	170
Koding	173
Ulike former for koding	174
Koding i praksis	178
Skrive og formidle analysen	180
Forskningsetikk i analyseprosessen	186
Å finne en struktur for analysedelen	187

Relevans for lærerprofesjonen: hvordan bruke kunnskap om analyse i praksis	189
--	-----

Kapittel 9

Metodekapittelet: beskrive, begrunne og reflektere over stegene i forskningsprosessen	191
Beskrive – slik at leseren kan følge forskerens steg	192
Begrunne – overbevise leseren om at forskerens valg er gode.....	194
Reflektere – sette ord på retningsskifter i forskningsprosessen	197
Å vurdere kvaliteten på eget forskningsarbeid	201
Reliabilitet	202
Validitet	204
Generalisering	207
Relevans for lærerprofesjonen: hvordan bruke kunnskap om metodekapittelet i praksis	208

Kapittel 10

Fra forskningsmetode til profesjonskunnskap	210
Kunnskap og erfaring fra ulike forskningsmetoder	210
Analytiske ferdigheter	212
Utvikling av refleksivitet.....	213

Litteraturliste	215
------------------------------	-----

Stikkord	220
-----------------------	-----

KAPITTEL 1

Kunnskapsutvikling i forskning og praksis

Denne boka er for studenter som skal skrive masteroppgave som en del av lærerutdanningen. Det å skrive masteroppgave er en åpen prosess der studenten må ta stilling til en rekke spørsmål og valg: Hvilket tema skal de studere i masteroppgaven? Hvilke problemstillinger skal med? Hvilken forskningslitteratur vil være nyttig å bruke, og hvordan skal denne litteraturen brukes? Hvordan skal datamaterialet samles inn? Hvordan analyserer og skriver man om eget datamateriale? Hvordan kan man vite om man har svart på undersøkelsens problemstillinger? Masteroppgaven er for de fleste studenter det største selvstendige akademiske arbeidet i løpet av lærerutdanningen. Å skulle finne svarene på disse spørsmålene alene kan virke overveldende. Denne boka er ment å hjelpe studenter til å ta gode og velbegrunnede valg og dermed kunne skrive en god masteroppgave.

Forskeren arbeider med forskningsmetode gjennom hele forskningsprosessen. Formulering av tema og problemstilling, valg av metode for datainnnsamling og analyse, bruk av forskningslitteratur, metoder for å dokumentere og reflektere over prosessen og skrivning av forskningsarbeidet er alle sider av hva det betyr å jobbe med forskningsmetode. Forskningsmetode bygger på kunnskap og ferdigheter vi alle har i kraft av å være sosiale vesener. Vi skaffer oss kunnskap om verden ved å omgås, snakke med andre og lese tekster

og så tolke den informasjon vi får. Forskningsmetode handler om å bygge ut disse ferdighetene gjennom å sette ord på det vi gjør, lage systemer for dokumentasjon og trene opp evnen til kritisk refleksjon over betydningen av ulike metodiske framgangsmåter. Arbeidet med forskningsmetode skiller seg derfor fra den mer hverdagslige innhenting av informasjon ved at prosessen er mer systematisk og stiller krav til at man stopper opp og reflekterer underveis. Studenter som starter arbeidet med masteroppgaven, har ulike forkunnskaper om forskningsmetode. Noen lærer om forskningsmetode for første gang, mens andre har hatt undervisning om metode tidligere i studieløpet. For alle vil det være slik at masteroppgaven stiller noen nye krav til kunnskapene om forskningsmetode. Man må lære seg mer om de metodene man skal bruke, og kunne reflektere over alle de valgene som inngår i forskningsprosessen.

Forskningsmetode innebærer både kunnskaper og ferdigheter og kan ikke reduseres til det å følge oppskrifter med bestemte prosedyrer for innsamling og analyse av et datamateriale. Slike oppskrifter kan være nyttige for studenter som skal skrive masteroppgave, men de gir ikke tilstrekkelig grunnlag for å ta selvstendige valg og reflektere over hvordan disse valgene påvirker utvikling av kunnskap i forskningsprosjektet. Det går an å betrakte forskningsmetode som et håndverk som man tilegner seg gjennom å studere andres metodiske arbeid og gjøre seg sine egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Som student på lærerutdanningen møter man ulike verktøy og måter å gjøre forskning på innenfor de forskjellige fagfeltene. I tillegg til det håndverksmessige har forskningsmetode også en mer teoretisk side knyttet til grunnleggende vitenskapsteoretiske antakelser om hvordan verden ser ut, og hvordan vi kan komme fram til kunnskap om den. Vitenskapsteoretiske diskusjoner har bidratt til å utvikle tenkningen om forskningsmetode, men det går fint an å gjennomføre et forskningsprosjekt uten å sette seg inn i vitenskapsteoretiske posisjoner. Derfor har vi valgt å ikke gi en innføring i vitenskapsteori i denne boka. Vi trekker likevel

inn vitenskapsteori mer eksplisitt i kapittel 9 om metodekapittelet i masteroppgaven. Her er kunnskap om vitenskapsteori viktig for å forstå hvorfor forskere tenker ulikt om forskningskvalitet. For noen er det også nyttig å gå inn i det vitenskapsteoretiske grunnlaget for metoden man bruker.

I denne boka inkluderer vi kunnskap og ferdigheter i forskningsmetode som er relevant innenfor mange fagfelt. I tillegg til en oversikt over forskningsmetoder som er vanlige i utdanningsforskning, gir boka innsikt i det generelle arbeidet med masteroppgaven. Dette arbeidet inkluderer å lage en plan eller design for forskningsprosjektet, finne og bruke forskningslitteratur, analysere et datamateriale og reflektere over forskningsprosessen i metodekapittelet. For noen studenter vil det være nyttig å lese boka sammen med litteratur om andre metoder som er vanlige innenfor eget fagfelt.

Vi som har skrevet denne boka, har begge bakgrunn fra samfunnsgeografi og samfunnsfagdidaktikk. Boka er basert på våre erfaringer med å undervise i forskningsmetode og veilede masterstudenter over flere år. Vi har møtt mange masterstudenter som føler seg usikre på hvordan de skal gjennomføre arbeidet med masteroppgaven. I boka har vi inkludert de rådene som vi har kommet fram til kan hjelpe studenter med å gjøre arbeidet med masteroppgaven mer overkommelig. I tillegg har vi tatt med en rekke autentiske eksempler som viser hvordan tidligere masterstudenter har tatt valg og løst utfordringer i sine egne forskningsprosjekter. En del av eksemplene i boka er fra masteroppgaver skrevet innenfor samfunnsfagdidaktikk, men vi trekker også inn eksempler fra flere andre fagfelt.

For lærerstudenter som skal ut i skolen, er det lett å stille spørsmål ved den framtidige nytten av kunnskaper i forskningsmetode. Vårt utgangspunkt i denne boka er at slike kunnskaper ikke bare er nødvendig for å kunne gjennomføre arbeidet med masteroppgaven. Kunnskap om forskningsmetode styrker også læreres profesjonspraksis. Både forskere og lærere driver med kunnskapsutvikling, om enn på litt forskjellige måter. Et argument

for at lærerstudenter bruker tid på forskning, er nettopp de mange likhetspunktene mellom forskerens metoder og de metodene lærere bruker for å utvikle egen undervisningspraksis. Eksempler på dette er når lærere observerer elever i klasserommet, når de innhenter informasjon gjennom samtaler med elever og foresatte, når de analyserer tekster som en del av vurderingsarbeidet, og når de bygger videre på andres kunnskap. Et sentralt mål med denne boka er derfor å bygge bro mellom forskning og praksis. Dette gjør vi blant annet ved å avslutte hvert kapittel i boka med en egen del hvor vi reflekterer over hvordan kunnskap om forskningsmetode kan overføres til arbeidshverdagen som lærer, knyttet til det temaet som kapittelet tar opp. Vårt håp er at en større bevissthet rundt hvordan kunnskap om forskningsmetode er nyttig på kort og lang sikt, kan styrke lærerstudenters motivasjon for arbeidet med forskningsmetode i masteroppgaven.

I resten av dette kapittelet vil vi gå nærmere inn på hva som kjennetegner kunnskapsutvikling i henholdsvis forskning og praksis. Kapittelet avsluttes med en kort presentasjon av de ulike kapitlene som boka består av.

Kunnskapsutvikling i forskning

Forskning handler om å utvikle ny kunnskap. Masteroppgaven er et avgrenset stykke forskningsarbeid som kan bidra med verdifull og nyttig kunnskap inn i det kollektive prosjektet som forskning er. Gode masteroppgaver er gjerne kjennetegnet av at forfatteren ikke primært ser på seg selv som student som skal «skrive en oppgave om et tema», men som en nysgjerrig forsker som ønsker å undersøke en problemstilling og bidra med ny kunnskap om et tema. Masteroppgaven gir studenten mulighet til å lære å forske ved å bruke forskningsmetoder til å utvikle ny kunnskap og ved å reflektere over egne metodiske valg og egen kunnskapsproduksjon. Metodekunnskap gir studenten et grunnlag for å gjøre begrunnede valg gjennom

alle faser av forskningsprosessen. Samtidig bidrar metodekunnskap til at studenten kan reflektere over de valgene som tas, og implikasjonene de har for kunnskapen man er med på å utvikle.

Å skulle bidra med ny kunnskap kan lett kjennes overveldende for studenter som gjennom utdanningen hovedsakelig har lest og brukt kunnskap utviklet av andre, og i mye mindre grad selv har deltatt i å frambringe den. Da er det viktig å være klar over at kunnskap kan være ny på ulike måter, og at det meste av kunnskapsutviklingen skjer gjennom små, gradvise endringer, heller enn revolusjonerende skifter. Det finnes et bredt spekter av muligheter for å bidra til å utvikle ny kunnskap. Masterstudenter som skal gjennomføre sitt første forskningsarbeid, trenger dermed ikke bekymre seg så mye for hvorvidt arbeidet deres er originalt nok. Det er bra nok å strekke seg mot å gjøre reflekterte og begrunnede valg av tema, problemstilling, forskningsmetode, utvalg og teori.

For det første kan man utvikle ny kunnskap ved å undersøke et tema som det ikke finnes så mye forskning om. Når det kommer nye læreplaner og arbeidsformer inn i skolen, vil det åpne for nye problemstillinger og forskningsprosjekter. Bærekraftig utvikling har de siste årene blitt en viktig del av skolen gjennom søkelyset på utdanning for bærekraftig utvikling (Kvamme & Sæther, 2019). Her er det mange muligheter for studenter til å frambringe ny kunnskap. Andre eksempler på temaer som har fått større betydning i skolesammenheng, er dybdelæring, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring.

For det andre kan ny kunnskap utvikles ved at man bruker en annen forskningsmetode enn det som er gjort i tidligere forskning. Hvis andre forskere har gjort en tekstanalyse av en lærebok, kan man bidra med ny kunnskap gjennom en intervju- eller spørreundersøkelse av hvordan elever forstår læreboka, eller ved å gjøre en observasjonsundersøkelse av hvordan læreboka brukes i praksis i klasserommet. Hvis noen tidligere har studert et fenomen fra et lærerperspektiv, kan man bidra med ny innsikt gjennom å belyse

fenomenet med studier fra et elevperspektiv, et foreldreperspektiv eller fra perspektivet til skoleledelse og utdanningsmyndigheter.

En tredje måte å utvikle ny kunnskap på er å bruke andre teoretiske perspektiver som åpner opp for å fortolke et fenomen på nye måter. Å snakke om fenomener, som for eksempel muntlighet i klasserommet eller elevers erfaringer med friluftsliv, innebærer alltid fortolkning fordi man gjør et utsnitt av virkeligheten for å kunne studere dette utsnittet mer detaljert. Et eksempel på dette er to studenter som begge er opptatt av betydningen av kjønn i skolesammenheng, men som går inn i denne tematikken med ulike teoretiske forståelser av hva kjønn er. Den ene studenten, som ser kjønn som to naturlige kategorier, kan for eksempel være interessert i å studere forskjeller mellom gutter og jenters muntlige deltakelse i klasserommet. Den andre studenten, som har en konstruktivistisk tilnærming til kjønn, vil kanskje heller være nysgjerrig på hvordan kjønn som kategori skapes, reproduseres og utfordres. En slik tilnærming kan for eksempel innebære å analysere hvordan kjønn framstilles i en lærebok, eller hvilke egenskaper elever forbinder med ulike kjønn.

For det fjerde vil mange undersøkelser bidra med ny kunnskap fordi kunnskap er situert (Haraway, 1988). Å si at kunnskap er situert, innebærer å legge vekt på at kunnskap er utviklet i en bestemt kontekst. Det konkrete møtet mellom forskeren og dem som deltar i forskningen, stedet og tidspunktet for samhandlingen vil alltid være unikt. Situert kunnskap betyr at konteksten påvirker hva slags kunnskap man får tilgang til, og hva slags kunnskap man er med på å skape. En undersøkelse som gjennomføres av en annen forsker i en annen kontekst, vil ikke komme fram til akkurat den samme kunnskapen. Kontekstens påvirkning gjør ikke kunnskapen mindre gyldig eller sann, men det blir viktig at forskeren reflekterer over og formidler til leseren hvilken betydning konteksten har hatt.

Forskning handler om å utvikle ny kunnskap. I arbeidet med masteroppgaven er likevel det viktigste de erfaringene man gjør med å planlegge, gjennomføre og skrive om et forskningsprosjekt. Det

man lærer om temaet for forskningsprosjektet, kan bidra til utviklingsarbeid i skolen. Man blir også bedre til å finne relevant informasjon, håndtere kompleksitet, se sammenhenger og reflektere over eget arbeid. Dette er viktige ferdigheter i lærerprofesjonen. I tillegg til at masteroppgaven gir viktige kvalifikasjoner som lærer, kan den også bidra til å utvikle ny kunnskap som er relevant for både fagdidaktikere og lærere i skolen. Even Gulbrandsen (2016) var nysgjerrig på hvilket meningsinnhold lærere la i begrepet drøfting i samfunnsfag. For å finne ut av dette intervjuet han fire samfunnsfaglærere om hva de la i begrepet, og hva de så på som viktige aspekter ved drøfting. Analysen viser at lærerne har forskjellige forståelser av hva drøfting er, og at de vektlegger ulike sider ved drøfting i vurderingen av elevers arbeider. Masteroppgaven bidrar altså med verdifull kunnskap om et sentralt, men lite utforsket begrep i samfunnsfagdidaktikken, knyttet til lærerens forståelse av drøfting som begrep og hvordan deres forståelser får konsekvenser for vurderingspraksis.

Henriette Charlotte Eriksen (2016) var interessert i framstillinger av kjønn og kjønnsroller i religionslærebøker. Ettersom det allerede eksisterte noen empiriske studier av dette temaet, valgte hun å gjøre en komparativ analyse av framstillinger av islam og kristendom i tre lærebøker i faget religion og etikk i den videregående skolen. Analysen viser blant annet at menn framstår som det nøytrale og umarkerte kjønn i lærebøkene, og at når kjønn tematiseres, så fokuserer teksten på kvinner. Kjønn og kjønnsroller vies også større plass i framstillingen av islam enn i kapitlene om kristendom. Masteroppgaven drøfter hvilke didaktiske implikasjoner slike framstillinger har, og bidrar dermed med relevant kunnskap for religionslærere og religionsdidaktikere.

Ida Fiske (2014) var interessert i hvordan læreren kan arbeide med muntlige ferdigheter i norskfaget. Med utgangspunkt i forskning som viser at muntlige framføringer ofte får lite substansiell tilbakemelding, ønsket hun å se på hvordan muntlige framføringer inngår i klasseromsdialogen. Problemstillingene hennes fokuserer

derfor på hva som skjer før, under og etter framføringene, og på hvilke måter responsen og tilbakemeldingene på slike framføringer er dialogisk. For å svare på disse spørsmålene brukte hun observasjon som metode og gjorde en kvalitativ analyse av tre sekvenser med muntlige framføringer på tre skoler. Masteroppgaven viser at lærernes respons og tilbakemeldinger i liten grad er dialogiske, og at det ligger et uutnyttet læringspotensial i muntlige framføringer. Dette er kunnskap som er verdifull for didaktikere og lærere på tvers av fagfelt.

Kunnskapsutvikling i praksis

Utvikling av ny kunnskap stopper ikke etter masteroppgaven. Lærere tilegner seg ny kunnskap gjennom hele karrieren, både i og utenfor klasserommet. Læringskurven er særlig bratt de første årene som nyutdannet lærer. Da trenger man organisatorisk kunnskap om skolen man jobber på, og rutinene der, innholdskunnskap knyttet til de fagene man underviser i, didaktisk kunnskap om undervisningsformer, vurdering og differensiering, samt kjennskap til enkelt-elevene og gruppene man underviser. Tilgangen til noe av denne nye kunnskapen kan skje gjennom å lese dokumenter om planer og rutiner i skolen, gjennom samtaler og samarbeid med kolleger eller informasjon fra ledelsen. Lærere lærer også gjennom samhandling med elever i klasserommet og ved å forberede og evaluere egen undervisning. Et kjennetegn ved den læringen som skjer hos nyutdannede lærere, er at det dreier seg om tilegnelse av to forskjellige former for kunnskap: kodifisert kunnskap og taus kunnskap. Den kodifiserte er det vi vanligvis tenker på som kunnskap, som vi kan sette ord på skriftlig eller muntlig, og som derfor er lett å formidle til andre. Den tause er den kunnskapen som vi har, men som vi mangler tilstrekkelige uttrykksmidler for å kommunisere til andre (Polanyi, 2000, s. 16). Taus kunnskap er ofte basert på egne erfaringer og observasjoner, og når vi snakker om taus kunnskap, er det gjerne

gjennom uttrykk som magefølelse, intuisjon eller fingerspissfølelse. I likhet med den kodifiserte kunnskapen gir taus kunnskap oss et grunnlag for å handle. For eksempel kan taus kunnskap om klasseledelse gjøre læreren sikker på når det er riktig å avslutte en sekvens i en undervisningsøkt, eller hvordan det er hensiktsmessig å gå fram for å få elever til å bli trygge i klasserommet. Når lærere tilegner seg ny kunnskap i praksis, skjer det ved å utvikle både den tause og den kodifiserte kunnskapen, og det skjer gjennom bruk av en rekke forskjellige kunnskapskilder.

Fra utdanningen er nyutdannede lærere vant til å bruke forskningslitteratur til å tilegne seg kunnskap om ulike fenomener. Forskningslitteraturen er en kilde til kunnskapsutvikling også i lærerhverdagen. Kjennskap til forskningsmetode gjør det lettere å vurdere kvaliteten på det metodiske arbeidet i utdanningsforskning og dermed være kritisk til de konklusjonene som trekkes, og hvorvidt disse er gyldige og relevante for ens egen lærerpraksis. En metodisk skolelærer kan også lettere skille meningsytringer fra faglig belagte argumenter og dermed vurdere hvilke fagtekster det er verdt å bruke tid på. En slik form for kritisk tenkning er spesielt viktig for lærerens profesjonsidentitet, fordi denne identiteten er basert på lærerens evne til å tenke kritisk og ta egne, selvstendige valg. En lærer med egen erfaring fra forskning og kunnskap om metode vil ikke uten videre godta utsagn om at «forskning sier ...», men kan vurdere grunnlaget slike utsagn er basert på. Metodekunnskap gjør det også enklere å finne fram til forskningslitteratur som er relevant for det man jobber med, og som kan bidra til videreutvikling av egen praksis.

En lærer som har god kjennskap til forskningsmetode, kan overføre denne kunnskapen også i vurderingsarbeidet sitt. For eksempel vil en lærer som ønsker å videreutvikle egne metoder for vurdering for læring, være opptatt av hvilke former for tilbakemeldinger som motiverer eleven. Vurdering for læring forutsetter både at læreren kan identifisere vekstpunkter i elevarbeidene, og at disse blir kommunisert på en måte som gjør det mulig for eleven å ta imot og nyttiggjøre

seg tilbakemeldingene. I utvikling av eget vurderingsarbeid kan læreren bruke kunnskap om ulike former for observasjon til å analysere prosessene rundt framovermeldinger, og gjennom dette få en dypere forståelse av enkeltelevers læring og lærerens bidrag til denne. Andre eksempler er læreren som er opptatt av fagskriving, og som bruker kunnskapen sin om tekstanalyse til å konkretisere tilbakemeldinger på elevtekster, eller læreren som bruker kunnskap om fokusgrupper til å videreutvikle metoder for fagsamtaler mellom elevene.

I læreryrket skjer mye av kunnskapsutviklingen gjennom samspill mellom mennesker. Læreren kommuniserer og samhandler med elever, kolleger, ledelse, foreldre og eksterne aktører i skolen. I disse relasjonene kan kunnskap om forskningsintervjuer tas videre og bidra til økt refleksjon over hvilke spørsmål som kan gi den informasjonen man ønsker. I elevsamtaler kan kunnskap om forskningsintervjuets dramaturgi bidra til å skape trygghet for elever, og gjennom kunnskap om analyse av intervjuer kan også slike samtaler bli enda mer nyttige i etterkant. Dette er bare noen eksempler på arbeidsformer i læreryrket hvor kjennskap til forskningsmetode kan bidra til kunnskapsutvikling ved at man stiller andre spørsmål enn man ellers ville gjort, eller systematiserer observasjoner på en måte som gjør at man kan løse opp i stivnede oppfatninger av en situasjon og se nye handlingsalternativer. Slike metoder kan også gjøre det enklere å sette ord på taus kunnskap og gjøre det mulig å diskutere mer av det vi vet, men som vi ikke har kunnet formulere.

Kapitlene i boka

I kapittel 2 Forskningsdesign: å planlegge og reflektere over forskningsprosjektet tar vi for oss de overordnede valgene som man må ta stilling til i begynnelsen av et forskningsprosjekt: valg av tema, tilnærming og metode, utforming av problemstilling, samt utvalg og rekruttering. Vi presenterer også en modell for forskningsdesign som kan hjelpe til å få de ulike delene av prosjektet til å

henge sammen på en god måte. Videre tar vi for oss tre sentrale forskningsetiske prinsipper: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) å unngå negative konsekvenser for forskningsdeltakerne. I senere kapitler vil vi gå inn på spesielle forskningsetiske utfordringer knyttet til bruken av intervju, observasjon, tekstanalyse og spørreundersøkelse. Kapittelet tar deretter for seg refleksivitet, hvordan det å tenke gjennom hva som kan ha betydning for forskningsprosessen, hjelper forskeren til å reflektere over egne valg. Her vil vi si noe om hvordan forskerens egen bakgrunn, eller posisjonalitet, kan påvirke forskningsprosjektet, om maktforhold mellom forsker og forskningsdeltakere og hvordan forskeren kan involvere deltakerne i forskningsprosjektet. Kapittelet avsluttes med en refleksjon rundt hvordan kunnskap om forskningsdesign er relevant for lærerprofesjonen.

I kapittel 3 Bruk av forskningslitteratur: å bygge videre på andres kunnskap tar vi for oss bruk av teori og tidligere forskning i kunnskapsutvikling. Vi starter med å ta for oss hva vi mener med teori, og hvordan masterstudenter kan finne ut hva som kan være egnet teori i sitt eget forskningsprosjekt. Deretter presenterer vi forskjellige strategier man kan bruke for å søke etter relevant forskningslitteratur. I neste del av kapittelet diskuterer vi fire grep man kan ta for å skrive godt om forskningslitteratur. Kapittelet avsluttes med en refleksjon rundt hvordan kunnskap om bruk av forskningslitteratur er relevant for lærerprofesjonen.

I kapittel 4 Intervju: kunsten å lytte og stille spørsmål diskuterer vi kvalitative intervju som forskningsmetode. Vi ser på både individuelle intervjuer og intervjuer med flere informanter samtidig, såkalte gruppeintervjuer eller fokusgrupper. Kapittelet er strukturert rundt tre sentrale faser i en intervjustudie: forberedelser, gjennomføring av intervjuene og etterarbeid i form av å tilrettelegge intervju-materialet for analyse. Viktige temaer vi tar for oss i presentasjonen av disse tre fasene, er: valg av intervjutype, hvordan formulere gode intervju spørsmål, relasjonen mellom forsker og informant, samtale-

dynamikken i intervjuet, forskningsetikk i intervjusituasjonen, å få med seg det som skjer i intervjuet, og transkribering av opptak fra intervju. Til slutt i kapittelet viser vi hvordan kunnskap om intervju er relevant for lærerprofesjonen.

I kapittel 5 Observasjon: å sette ord på det vi sanser presenterer vi observasjon som forskningsmetode. Vi starter med en diskusjon av hvordan observasjonsdata kan inngå i et forskningsprosjekt. Kapittelet er videre strukturert rundt tre sentrale faser i en observasjonsstudie: forberedelser, gjennomføring av observasjon og etterarbeid i form av å tilrettelegge registrerte observasjonsdata for analyse. I delen om forberedelse tar vi for oss fem valg man må ta knyttet til 1) ulike måter å strukturere observasjonsstudier på, 2) hvilken rolle man inntar, 3) hvor lenge og hvor ofte man observerer, 4) avgrensning av observasjonen og 5) tilgang til feltet. I delen om gjennomføring av observasjon ser vi på forskerens påvirkning på observasjonssituasjonen, hvordan observasjonsdata kan registreres, og spesielle forskningsetiske hensyn i observasjonsstudier. Avslutningsvis sier vi noe om hvordan kunnskap om observasjon er relevant for lærerprofesjonen.

I kapittel 6 Tekstanalyse: å studere samfunnet gjennom ord og bilder tar vi for oss tekster som datamateriale. Vi starter med å presentere et sosialkonstruktivistisk perspektiv på tekster, som problematiserer forholdet mellom tekst og virkelighet og språkets rolle i kommunikasjon. Resten av kapittelet presenterer fire metoder for å analysere tekster: semiotisk analyse, diskursanalyse, narrativ analyse og innholdsanalyse. Målet er ikke å gi en utførlig innføring i disse, men en oversikt over hva som kjennetegner hver enkelt metode, og hvilke verktøy for tekstanalyse som metoden tilbyr. Vi gir også noen konkrete eksempler på hvordan de forskjellige analysemetodene kan brukes i en tekstanalyse. Deretter diskuterer vi noen utfordringer knyttet til subjektivitet og forskningsetikk i tekstanalyser. Til slutt reflekterer vi over hvordan kunnskap om tekstanalyse er relevant for lærerprofesjonen.

I kapittel 7 Spørreundersøkelse: som man spør, får man svar ser vi på hvordan spørreundersøkelser og kvantifisering av data kan gi kunnskap om større utvalg enn det kvalitativ forskning vanligvis kan dekke. Vi starter med å ta for oss hvilke forberedelser som ligger bak et godt utformet spørreskjema. Dette innebærer å først se på hvordan man kan operasjonalisere eller konkretisere det fenomenet som skal undersøkes, og deretter på hvordan man kan formulere spørsmål som skal inkluderes i spørreskjemaet. Viktige temaer vi tar for oss i presentasjonen av spørsmålsformuleringer, er ulike typer spørsmål, forskjellen mellom lukkede og åpne svaralternativer, måter å stille spørsmål på, hvordan svaralternativer kan utformes, og rekkefølgen på spørsmålene. Deretter tar vi kort for oss hva man må tenke på i gjennomføringen av spørreundersøkelser, før vi diskuterer noen forskningsetiske hensyn. Den andre halvdel av kapittelet presenterer metoder for statistisk analyse. I denne delen av kapittelet tar vi for oss univariat analyse, bivariat analyse og regresjonsanalyse. Kapittelet avsluttes med en diskusjon av hvordan kunnskap om spørreundersøkelse er relevant for lærerprofesjonen.

I kapittel 8 Analyse: å skape mening i datamaterialet tar vi for oss analyse i kvalitative forskningsprosjekter. Kapittelet starter med å si noe om hva kvalitativ analyse er, før vi tar for oss koding, en analysemåte som kan være nyttig i arbeidet med datamaterialet. Vi presenterer ulike former for koding og viser hvordan koding kan gjøres i praksis. Videre ser vi på hvordan analysedelen av masteroppgaven kan skrives, og hvordan man kan inkludere utdrag fra empirien og bruke teori for å fortolke empirien. Deretter ser vi på forskningssetiske utfordringer i analyseprosessen, og hvordan analysedelen av masteroppgaven kan struktureres. Til slutt i kapittelet går vi inn på hvordan kunnskap om analyse er relevant for lærerprofesjonen.

I kapittel 9 Metodekapittelet: beskrive, begrunne og reflektere over stegene i forskningsprosessen viser vi hvordan forskningsprosessen kan synliggjøres og drøftes i metodekapittelet i masteroppgaven. Kapittelet er strukturert rundt tre sentrale formål med

metodekapittelet: å beskrive, begrunne og reflektere over stegene i forskningsprosessen. Vi forklarer først hvordan man kan beskrive forskningsprosessen for leseren, og hva som kjennetegner metodekapittelet som sjanger. Videre ser vi nærmere på hvordan man kan begrunne de valgene man har tatt i løpet av forskningsprosessen. Deretter ser vi på betydningen av å reflektere over hvordan feilsteg og skifte av retning har bidratt til å forme hva slags kunnskap forskningsprosjektet utvikler. I forlengelsen av dette diskuterer vi hvordan forskeren kan vurdere og reflektere over kvaliteten på eget forskningsarbeid. Til slutt i kapittelet reflekterer vi over hvordan kunnskap om metodekapittelet er relevant for lærerprofesjonen.

I kapittel 10 Fra forskningsmetode til profesjonskunnskap oppsummerer vi hvordan kunnskap om forskningsmetode er relevant for læreres profesjonsutøvelse og utvikling av profesjonskunnskap. Vi framhever tre sider ved forskningsprosessen som bidrar til læreres profesjonskunnskap: kunnskap og erfaring fra ulike forskningsmetoder, analytiske ferdigheter og utvikling av refleksivitet.