

Den gode timen

En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på
fire ungdomsskoler i Oslo

Eifred Markussen
Idunn Seland

Rapport 3/2013

NIFU

Den gode timen

En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på
fire ungdomsskoler i Oslo

Eifred Markussen
Idunn Seland

Rapport 3/2013

Rapport	3/2013
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Boks 9359 Grønland, 0135 Oslo
Trykk	Link Grafisk
ISBN ISSN	978-82-7218-892-3 1892-2597

www.nifu.no

Forord

Dette er sjette delrapport fra prosjektet *Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen*. Oppdragsgiver har vært Utdanningsdirektoratet.

De fem første delrapportene har vært basert på kvantitative data og analyser av disse. Denne rapporten bygger på kvalitative data samlet inn gjennom observasjoner i klasserom og intervjuer med rektorer på noen ungdomsskoler i Oslo. Data ble samlet inn under skolebesøk høsten 2012.

I rapporten forsøker vi å belyse spørsmål om hva kjennetegner den gode timen og den gode læreren. Vi har sett på betydningen av skoleledelse og av at en skole har en pedagogisk plattform, og vi drøfter om den gode læreren og den gode timen kan bidra til sosial utjevning.

Vibeke Opheim har vært prosjektleder for prosjektet *Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen*. Arbeidet med den kvalitative studien som presenteres i denne rapporten har vært gjennomført av Idunn Seland og Eifred Markussen. Begge har deltatt i innsamlingen av data, assistert av Solveig Holen. De to har sammen forfattet sammendragene og kapittel 6. Seland har skrevet kapitlene 2.2, 3.2 og 5. Markussen har skrevet kapitlene 1, 2.3, 2.4, 3.1 og 4. Takk til Liv Anne Støren og Jens B. Grøgaard ved NIFU og professor Hans-Thore Hansen ved Universitetet i Bergen for kommentarer til første utkast til denne rapporten.

Oslo, april 2013

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Den gode timen – et sammendrag.....	7
The successful lesson – a summary.....	11
1 Andre time onsdag - tredje time torsdag.....	15
2 Forsknings spørsmål.....	17
2.1 Tidligere funn i prosjektet <i>Ressurser og resultater</i>	17
2.2 Klasseromsforskning.....	18
2.3 Ledelse og pedagogisk grunntanke.....	19
2.4 Hvilke forhold kan påvirke utbytte av utdanning?.....	20
2.5 Forsknings spørsmål.....	21
3 Metode og utvalg av skoler.....	22
3.1 Utvalg av skoler.....	22
3.2 Metode.....	24
4 De tre skolene.....	30
4.1 Tallenes tale.....	30
4.2 Hva rektorene sa.....	32
4.3 Tre skoler – like, men forskjellige.....	42
5 Timen og læreren.....	44
5.1 «Da klokka klang» - oppstart av timen.....	44
5.2 «Lese og skrive og regne er bra» - timens innhold.....	47
5.3 «Klokka tikker, tiden går – snart er det slutt på timen vår» - timens avslutning.....	58
5.4 Oppsummering.....	59
6 Drøfting.....	60
6.1 Henvisning til læringsmål ved oppstart og avslutning av timen.....	60
6.2 Lekser og bruk av vurdering i lys av tilpasset opplæring.....	61
6.3 Klasseledelse for god arbeidsro.....	61
6.4 Den gode timen - den trauste timen.....	63
6.5 Pedagogisk plattform og skolens visjon.....	64
6.6 Hvilken betydning har den gode læreren og den gode timen?.....	65
Referanser.....	66
Tabelloversikt.....	69
Figuroversikt.....	69

Den gode timen – et sammendrag

Høsten 2012 besøkte vi fire ungdomsskoler i Oslo. Her var vi inne i ti forskjellige klasser og observerte til sammen 40 undervisningsøkter fordelt omtrent likt på elever på 9. og 10. trinn. Den teoretiske interessen for hva som kjennetegner god undervisning inngår i skoleeffektivitetsforskningen, bygget over empiriske studier av hvilke faktorer som kan skape vilkår for læring og resultatforbedring i skolen på tross av ulikhet i elevenes bakgrunn. I vårt bidrag til denne empiriske basen har vi i denne rapporten stilt noen forskningsspørsmål som vi har søkt å belyse:

- i) Hvordan er forbindelsen mellom skolens pedagogiske plattform, visjon og mål og det som skjer i klasserommene?
- ii) Hvilke forhold kan bidra til å skape den gode timen?
- iii) Hvilken betydning har den gode læreren og den gode timen for utbytte av utdanning sett i relasjon til de unges sosiale bakgrunn og majoritets-/minoritetspråklige tilhørighet?

Hovedfunn

På alle skolene i utvalget har vi sett både gode og dårlige timer, i betydningen timer hvor elevene har hatt et godt læringsutbytte og timer hvor sannsynligvis ingen læring har skjedd. Når vi har sammenholdt observasjonene og det skolelederen i intervju har fortalt om skolens pedagogiske plattform og visjon og om hva som forventes å skje i klasserommene, har vi ikke sett noen egentlig systematiske forskjeller mellom skolene. Fordi vi likevel har sett at *den gode læreren får den gode timen* til å oppstå, og fordi vi har sett hva dette har gjort med elevene, er en konklusjon at *den gode læreren* gjør forskjell i den enkelte klasse ved at elevene i de gode timene har større mulighet for et godt læringsutbytte.

På bakgrunn av våre observasjoner fremmer vi en hypotese om at når skoler drives etter en pedagogisk grunntanke, har en tydelig pedagogisk ledelse ved skolen og tydelige ledere i klasserommene, har det positiv betydning for elevenes læringsarbeid og –utbytte.

Med utgangspunkt i annen forskning, er det sannsynlig at minoritetsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå har større betydning for forskjeller i elevprestasjoner enn variasjon i undervisningen. Men når vi finner at elever på en skole, gitt skolens elevsammensetning med hensyn til minoritetsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå, presterer bedre enn forventet, fremmer vi i tillegg en hypotese om at en skole med en pedagogisk grunntanke, en tydelig skoleledelse og tydelige klasseledere kan *kompensere* noe for forskjeller i sosial og minoritetspråklig bakgrunn.

Oppstart og avslutning av timen

I observasjonene har vi bare sjelden sett at elevene presenteres for mål for undervisningsøkta, og det er enda sjeldnere at timen oppsummeres med henblikk på læringsmålene. Når læreren forteller elevene hva som skal skje i løpet av timen, er dette mer å betrakte som beskrivelser av aktiviteter eller arbeidsmåter fremfor virkelige mål for aktiviteten. At det ikke formuleres egentlige målsetninger, gjør det også vanskelig for lærerne å oppsummere læringsinnhold. Gjennom observasjonene registrerte vi at timene som både begynte og sluttet med henvisning til læringsmål fremfor aktiviteter alle hadde et sterkt og vedvarende fokus på elevenes læringsarbeid.

Tilpasset opplæring og bruk av vurdering

I følge Opplæringslova skal opplæringa «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (§1-3). Vi har gjennom observasjonene sett svært få eksempler på slik tilpasset opplæring. Et aspekt ved tilpasset opplæring kan være god underveisvurdering, slik at elevene får god kunnskap om sin faglige utvikling. Samtidig er det bare et fåtall av lærerne som gjennomgår lekser som del av undervisningen, og dermed utnyttes ikke leksegjennomgang til å fortelle elevene hva de har fått til og hva de kan gjøre bedre. Vi spør derfor om en måte å styrke den tilpassede opplæringen på, kan være at situasjonene med underveisvurderinger og tilbakemeldinger til elevene kan utnyttes bedre. For å få til en reell tilpasset opplæring, som vi altså observerte i liten grad, må det selvsagt også en lang rekke andre virkemidler til, særlig av pedagogisk, men også av organisatorisk art.

Klasseledelse for god arbeidsro

I alle klasserom vi var inne i, var det læreren som bestemte (eller i det minste prøvde å bestemme) hva som skulle skje i timen. Den mest typiske situasjonen vi har observert i klassene, handler om at læreren er opptatt med å hjelpe en eller flere elever under oppgaveløsning. I denne situasjonen, hvor læreren ikke har oppmerksomheten rettet mot hele klassen, oppstår et frirom som andre elever utnytter til å gjøre det de ønsker. Klassen begynner, i de fleste tilfeller uten at læreren merker det, å leve sitt eget liv bak ryggen på læreren.

I de fleste timene vi observerte benyttet elevene dette frirommet til å la være å jobbe med faget, og isteden gjøre helt andre ting. I den mildeste formen skjer dette ved at det oppstår småprat som har et slags faglig utspring idet elever tillates å søke hjelp hos hverandre, men som raskt antar karakter av å handle om andre ting. Vi har sett mange eksempler på at situasjoner med småprat har utviklet seg til å bli mer høylytte samtaler på tvers av pultrader eller klasserommet, via situasjoner der elever i tillegg plukker på og tuller med hverandres eiendeler, til tilfeller der elever også beveger seg rundt i klasserommet, småslåss, tar ting fra hverandre og kaster ting. I de siste tilfellene kan vi snakke om regelrett sabotasje av undervisningen, mens det øvrige mer viser til grader av unndragelse fra en lærings situasjon. Felles for nesten alle disse situasjonene vi har observert, har vært at læreren *ikke* griper inn overfor elevene, heller ikke når støynivået stiger, eller griper inn for sent når situasjonen utarter. Derfor kan vi på et vis si at læreren i disse situasjonene *på et negativt vis* bestemmer hva som skal skje også i disse øktene som flyter ut, nettopp ved ikke å gripe inn.

Vi har valgt å legge vekt på disse situasjonene fordi arbeid med oppgaver i så stor grad dominerer aktiviteten i klasserommet og tida som elevene bruker der, samtidig som disse situasjonene i vårt materiale preges av dårlig eller manglende arbeidsro. Nå er det ikke slik at ro i seg selv vil være nok til å skape læring, men det er nødvendig med ro for at elevene skal konsentrere seg om læringsarbeidet. Når arbeid med oppgaver sklir ut på denne måten, peker dette mot et felt som er avhengig av lærerens autoritet og vilje til ledelse, men som ikke har mange klare regler å vise til. I disse situasjonene hvor elevene skal jobbe med oppgaver, blir klasseledelse svært viktig. Vårt inntrykk er at den gode timen er avhengig av klasseledelse som legger til rette for arbeidsro blant elevene, og en lærer som kan sitt fag og vet hvordan elevene kan følges opp i arbeidssituasjonen slik at de ikke taper fokus på oppgavene. Dominansen av arbeid med oppgaver under de forholdene vi har observert, får

oss også til å spørre hvor godt denne hyppig brukte arbeidsmåten, slik den praktiseres i mange klasserom, er egnet i læringsarbeid.

Den trauste timen – god eller dårlig?

Fra observasjonsposten bakerst i klasserommene så vi flere timer som vi vil betegne som svært gode, og noen timer hvor vi antar at det ikke skjedde noe særlig læringsarbeid i det hele tatt. Flertallet av timene vitner imidlertid om at undervisningsarbeidet følger mønstre som er gjenkjennelige på tvers av skoler, og som handler om at lærer introduserer økta og elevene jobber med oppgaver, hvor alt skjer i plenum, uten særlig hensyntagen til variasjon i elevenes evner og forutsetninger.

Vårt inntrykk av disse trauste timene varierte med lærerens innsats for å holde elevenes fokus på læringsarbeidet. Med dette mener vi at selv lærere som ga elevene mindre variasjon i arbeidsmåtene og aktivitetene, kunne gi et solid inntrykk av å lede klassen i retning av læringsmål. Motsatt kunne denne trauste timen gi grobunn for mye uro og forstyrrelser hvis læreren ikke hadde autoritet til å håndtere disiplinære problemer, ikke hadde gode faglige kunnskaper eller hadde problemer med å informere elevene om hva de skulle gjøre når de skulle arbeide med oppgaver. Denne observasjonen styrkes av at vi i flere tilfeller så klasser som oppførte seg svært forskjellig under ulike læreres ledelse.

Skolens visjon og pedagogiske plattform

Alle skolelederne i denne studien vektlegger inkludering, det å ta elevene på alvor og at deres skole skal være en skole for alle. Slik lærerne henvender seg til elevene i undervisningssituasjonen, er det vår vurdering at dette er en visjon som praktiseres helt inn i klasserommene på samtlige skoler vi har besøkt.

Alle de tre rektorene vi har presentert i denne rapporten, leder skoler som har en pedagogisk plattform. Denne er ikke utformet skriftlig på samme måte på alle skolene, men den eksisterer som en retningsviser for hvilken vei skolen skal, hvordan skolen skal jobbe. Vi har sett at jo sterkere skolens rektor er seg denne pedagogiske plattformens innhold bevisst, uansett om og hvordan den er utformet skriftlig, jo tydeligere setter denne plattformen sitt preg på det som skjer i klasserommene. Når rektor hadde en tydelig uttalt filosofi og tydelig uttalte forventninger til lærere sine, kunne vi finne dette igjen i klasserommene når vi fikk se den gode læreren skape den gode timen.

The successful lesson – a summary

What characterizes a successful lesson at school? How does it come into being? What makes a good teacher? What does school leadership mean? Is it important for schools to have an educational platform? How important are good teachers and successful lessons for pupils' academic learning and development? Can a good teacher and successful lessons help to diminish social differences?

In autumn 2012, we visited four lower secondary schools in Oslo, observing 40 lessons in ten different classes of year 9 and 10 students. The theoretical interest in the characteristics of good teaching is an important part of research on effective schools, based on empirical studies of the factors which help to create good learning conditions and improvements in schools' results, despite differences in their students' background. In contributing to this empirical base, we have tried to shed light on several research questions:

- i) What is the relationship between schools' educational platform, vision and goals, and what actually happens in the classroom?
- ii) Which factors may contribute to a successful lesson?
- iii) What impact do good teaching and successful lessons have on educational outcomes, in relation to pupils' social background and majority-/minority language background?

Main findings

In all of the schools in our sample, we observed both successful and unsuccessful lessons, understood as meaningful lessons where students had good learning outcomes and lessons where it is likely that no learning took place. When these observations are compared in relation to what the school principals told us about the educational platforms and visions of their schools, and their expectations of what should happen in the classroom, no systematic differences could be seen between the schools. However, because we did see that the *good teachers* are able to create *successful lessons*, and because we observed the impact of this on students, we conclude that a good teacher does make a difference in their individual classes, because successful lessons increase the possibilities for successful learning.

Based on these observations, we put forward a hypothesis that when schools have a strong educational platform, clear educational leadership of the school and clear leadership in classrooms, this has a positive impact on students' learning activities and outcomes.

Based on previous research, it seems likely that minority background and parental education has a greater impact on student achievement than variations in teaching. But when we find students

performing better than expected, considering a school's student composition by minority background and parental education, this leads us to set out an additional hypothesis that a school with a strong educational platform, clear school leadership and clear classroom leadership, can, to some extent, *compensate* for differences in students' social and minority language background.

Introducing and concluding lessons

During our observations, we rarely saw the students being informed about the goals for the lesson and it was even rarer to see lessons summed up in reference to the learning goals. When teachers did tell the students what the lesson would be about, it more often involved descriptions of activities or methods, rather than goals for the lesson. Without setting out clear goals at the start, it of course makes it difficult to sum up the lesson in reference to those goals. During the observations, we saw that those lessons that started and ended with some reference to learning goals, rather than activities, all had a strong and consistent focus on the students' learning process.

Adapted education and assessment

The Norwegian Education Act says that «*Education shall be adapted to the abilities and aptitudes of the individual pupil, apprentice and training candidate*» (§1-3). Our observations provided very few examples of adapted education according to different abilities among the students. One aspect of adapted education may be students receiving good on-going assessment throughout the school year, giving them information about their development in different subjects. However, we only saw very few teachers going through homework as part of their lessons, thereby missing a chance to inform students about their progress and to identify areas for improvement. Based on these observations, it is reasonable to ask if *one* possible way of strengthening adapted education would be better use of assessments and feedback to students throughout the whole school year. In order to achieve a thorough form of adapted education, which we saw very few examples of in our observations, a range of other measures, especially adaptations to educational practice, would of course be needed.

Class leadership for quiet and calm classrooms

In all the classes we visited, the teacher decided (or at least tried to decide) what was to happen during the lesson. Typically, we observed the classes arranged so that the students were working on solving tasks individually or in groups. In such situations, when the teacher is not paying attention to the whole class, a degree of freedom opens up that the students not being helped by the teacher can exploit to do as they want. The class can start to go off track with groups doing different things, usually without the teacher noticing.

In most of the classes we visited, students exploited this kind of freedom from oversight in ways that took their attention away from schoolwork. In its mildest form, this involved chatting with other students, initially with questions about the schoolwork, but soon moving on to other topics. In some cases, we also saw these situations develop into much louder conversations taking place across the classroom, with students moving around, taking things from each other, having mock fights and throwing things across the room. While such extreme cases clearly sabotage the lesson, the most common situations involve calmer and quieter withdrawal from learning activities. A common factor for most of these situations is the teacher either failing to intervene, or intervening too late, once the situation is already out of control. It could be argued that by not intervening, the teacher is still deciding what will happen in the lesson, but in this case in a negative way, leading to classes breaking down.

We have chosen to focus on these situations, because working with tasks is a dominant format for classroom activities. At the same time, this format is often accompanied by a poor working environment with little calm or quiet for work. We do not claim that peaceful classrooms are enough by themselves to lead to learning, but a calm environment is necessary for students to concentrate on their schoolwork. When classroom time involving working with tasks develops in this way, we see a situation that depends on the teacher's authority for its success or failure, but where no clear rules are

in place. In situations where students are working with tasks class leadership therefore becomes much more important. Our impression is that successful lessons using this format depend on class leadership, to ensure there is a calm environment and peace to work, as well as a teacher who knows their subject and how to follow up all students to keep them focused on their tasks. The dominant presence of working with tasks, accompanied by the varied conditions we observed, leads us to question how appropriate and constructive this widely-used method is for teaching and learning, at least in the way it is being practiced in many classrooms.

The standard lesson – good or bad?

From our observation posts in the back of classrooms, we saw several successful lessons, but also lessons where it seems likely that nothing was learnt. Most of the lessons indicate that teaching generally follows a pattern recognizable across all of the schools: the teacher introduces the lesson and the students start working with tasks; everyone gets the same instructions and more or less the same tasks, without attention being paid to variations in the students' abilities and aptitudes.

Our impression of the success of this standard lesson format varied with each teacher's efforts to keep the students focused on their schoolwork. Even teachers putting just slight methodological variations into practice to accommodate student differences seemed much more able to manage to lead the whole class towards their learning goals. On the other hand, these standard lessons could encourage noise and disturbance when the teacher lacked the authority to handle problems or discipline students, when the teacher was not particularly good at the subject being taught, or when they had problems clearly informing the students what to do when working with tasks. This observation is strengthened by several cases where the same class of students was observed behaving very differently under the leadership of different teachers.

The school's vision and educational platform

All school leaders in this study emphasize inclusion, taking the students seriously and making their school a school for all. Based on our observations, it appears that this common vision is put into practice in the classrooms in the way that teachers communicate with their students, in all the schools visited.

All three principals whose views are presented in this report are leading schools with an educational platform. This platform is not formalized to the same extent or set out in a written document in all three schools, but it exists in some form as a guide for the direction the school is expected to go in, and for how the school is supposed to work. It seems to be the case that the more aware the principal is of the content and detail of this platform (whether it is set out in a written document or not) the more significant its influence is on what is actually happening in the classrooms. When the principal had a clear and outspoken philosophy, and clear expectations of their teachers, we found the platform and the philosophy was represented in the classrooms when a good teacher was demonstrating a successful lesson.

1 Andre time onsdag - tredje time torsdag

Vi er på en ungdomsskole i Oslo. Det er *andre time onsdag*, og det har nettopp ringt inn. Tiendeklassingene strømmer inn i klasserommet. Læreren er allerede på plass. Målene for timen står skrevet på whiteboarden. Klassen skal ha geografi. Lydnivået er høyt. Elevene roper, de knuffer og går og løper rundt i klasserommet. Læreren ber elevene stå ved pulten sin. Noen etterkommer ønsket med en gang, noen fortsetter å virre rundt. Det er fortsatt veldig mye lyd og læreren ber om at elevene skal være stille. Det blir litt stillere, men fortsatt er det mye bråk og bevegelse i rommet. Etter fem minutter står alle ved pulten sin og støynivået er betydelig redusert, men det er fortsatt ikke stille og det er en slags uro i rommet.

Læreren sier «God dag og velkommen til geografitime». Noen av elevene sier «God dag» og noen setter seg. Andre gjenopptar vandringen, småpratningen fortsetter og snart har volumet nådd gamle høyder. Læreren må på nytt be om at alle finner plassen sin og at de skal være stille. Etter nye fem minutter sitter alle der de skal og det er stille i klasserommet. Læreren forteller at de skal jobbe i grupper på to og to og at de skal intervju hverandre om et land i Europa. En jente rekker opp handa og spør om hun kan få lov til å gå på do. Læreren sier nei. En gutt tar tak i pulten, legger seg over den og roper «Jeg skal ikke være på gruppe med noen, jeg skal ha pulten min for meg selv». En annen spør hvorfor de må jobbe i grupper, en tredje spør hvilket land de skal intervju om. En jente reiser seg og går bort til vasken og fyller vann i drikkeflaska si. Fire-fem elever reiser seg og går bort til bokhyllene og henter bøkene sine. Hun som ikke fikk gå på do spør en gang til, men svaret er fortsatt nei.

To elever i hvert sitt hjørne av klasserommet begynner å rope til hverandre. Læreren, nå med hevet stemme og tydelig irritert, ber igjen elevene holde seg på plassen sin og være stille. Etter et par minutter er det rolig og læreren gjentar at de skal sette seg to og to. De fleste gjør som læreren sier samtidig som de fortsetter å prate og rope. Eleven som ikke ville være i gruppe nekter fortsatt. Hun som ville gå på do spør for tredje gang. Hun får fortsatt ikke lov. Mens pratninga fortsetter, decibelnivået stiger og formålsløs vandring tiltar, driver læreren og forhandler med eleven som ikke vil jobbe i gruppe. Etter to-tre minutter får hun eleven plassert i en gruppe. Da er det igjen så mye støy og omfattende uro at hun på nytt må bruke krefter på å etablere noe som kan minne om arbeidsro, men helt stille blir det aldri.

Timen er nå 20 minutter gammel og læreren forklarer hva de skal jobbe med i gruppene. Noen setter i gang og vi kan spore små tegn på faglig aktivitet. På noen av gruppene kan vi høre at de stiller hverandre spørsmål om europeiske elver, byer og fjell. Ei jente rekker opp handa. Læreren går bort til henne, får et spørsmål og begynner å svare. I det hun konsentrerer seg om denne eleven og hennes makker, begynner resten av klassen å leve sitt eget liv. Når lærerens fokus er på to elever, etableres

et frirom i resten av klassen. Ingen passer på at de jobber og de kan gjøre akkurat som de vil. Og det gjør de. Støynivået øker, vandringen og uroen tiltar.

Da læreren er ferdig med å svare de to som hadde et spørsmål, er arbeidsroen ikke-eksisterende. Jenta som vil på do gir seg ikke, og ved fjerde gangs forsøk får hun lov. Hun kom aldri tilbake til timen. Læreren bruker fem nye minutter på å gjenopprette ro og orden. Ei ny hand i været og læreren går bort for å hjelpe. Igjen kan klassen erobre tid og rom. Mens læreren står bøyd og svarer to av elevene, går elevene rundt i klasserommet, roper og skriker, tar ting fra hverandre, slår og knuffer. En gutt og en jente begynner å kaste en tennisball til hverandre, en gutt kaster papirfly. Han er effektiv og produserer på kort tid fem papirfly som han sender avgårde. Mottakerne er ikke tunge å be, de sender flyene videre umiddelbart og det er nå fem fly på vingene kontinuerlig. En ny elev vil gå på do. «Det er greit, bare gå».

Læreren stiller seg foran klassen og ber igjen om ro. Hun må heve stemmen for å overdøve støyen, men hun klarer å få ro igjen i løpet av et par minutter. Hun ber dem sette seg på plassene sine. Det skjer relativt smertefritt. Da alle var på plass, minnet hun om prøven kommende fredag, og spurte om noen hadde spørsmål til prøven. En gutt rekker opp handa og spør om han kan slippe prøven, en annen spør - uten å rekke opp handa - hvilket kapittel i boka prøven er fra. Læreren svarer mens en annen spør hvor mange spørsmål de kommer til å få. Mens læreren svarer, roper en annen ut sitt spørsmål om de må kunne alle hovedstedene. Mange flere spørsmål slynges ut, det blir umulig å skille dem fra hverandre og umulig å svare.

Læreren ber igjen om ro. Når alle er rolige er det gått 47 minutter av en 60 minutters økt. Læreren ber elevene stå ved pulten. Hun sier «Vi avslutter nå. Takk for i dag».

Et døgn er gått. Det er *tredje time torsdag*. Vi er i samme klasse som dagen før. Timen skal begynne. Klassen skal ha norsk. Læreren er på plass. Målene står skrevet på en powerpoint som kan leses på klasserommets smartboard. Elevene kommer inn. Læreren står rolig og ser på dem. Alle finner rolig pulten sin, stiller seg opp ved siden av, de er stille og læreren sier «God dag. Velkommen til norsktime». Elevene svarer i kor: «God dag». Det har gått ett minutt av timen. Læreren ber elevene hente norskbøkene sine. Alle reiser seg, går rolig bort til hyllene, henter bøkene og setter seg stille og rolig. Læreren sier at i dag skal de jobbe med litteraturhistorie. Det er nå gått tre minutter av timen.

Læreren holder en fem minutters introduksjon om Peer Gynt. Som en del av introduksjonen klikker han seg inn på U-tube og viser et lite klipp fra en Peer Gynt oppsetning. Elevene sitter rolige og de aller fleste følger med og virker interesserte. Læreren stiller noen spørsmål, og elevene svarer. Han følger opp med nye spørsmål og får i gang en dialog om Peer Gynt. Klassen får beskjed om at de skal jobbe sammen to og to. Elevene plasserer seg raskt i gruppene, mens læreren presenterer gruppeoppgaven. Elevene får utdelt en avisannmeldelse av en oppsetning av Peer Gynt på Nationalteateret sammen med noen oppgaver relatert til teksten. De får beskjed om at de skal forberede en powerpoint-presentasjon av en av oppgavene. Alle gruppene sitter konsentrert og diskuterer oppgavene. Når de er klare til å begynne å jobbe med presentasjonen, låser læreren opp døra til datarommet og gruppene forflytter seg dit rolig og nesten lydløst. Her sitter de konsentrert og jobber. Etter hvert som de er ferdige får de beskjed om å hente litteraturhistorieboka si, sette seg på plassen sin og lese om Henrik Ibsen og hans samtid.

Da det var et kvarter igjen var alle ferdige, og læreren sa at de kunne begynne med de første presentasjonene. Læreren satte seg bakerst i klasserommet og ba to elever å gjøre sin presentasjon. De han hadde plukket ut til å starte tok oppgaven på strak arm. Etter at de var ferdige kunne klassekameratene kommentere presentasjonen, men bare i positive ordelag. Til slutt kommenterte læreren. Etter at to av gruppene hadde presentert, nærmet økta seg slutten. Læreren oppsummerte timen relatert til læringsmålene, minnet eleven om oppgaven de skulle levere før helga og at de skulle bruke neste norsktime på å gjøre ferdig alle presentasjonene. Elevene pakket rolig sammen sakene sine og forlot klasserommet nesten lydløst.

2 Forskningsspørsmål

Vi har i september 2012 besøkt fire ungdomsskoler i Oslo. Her har vi vært inne i ti forskjellige klasser og har til sammen observert 40 økter fordelt omtrent likt på niende og tiende klasse. Variasjonen i hva vi har sett og hørt er stor, og de to timene vi har omtalt over representerer ytterpunktene. Disse timene er ikke reelle i den forstand at vi har sett akkurat dette i disse fagene, men vi har sett alle elementene og mange av dem hos en og samme lærer. Vi har sett timer som har lignet svært mye på de timene vi har presentert over, men vi har gjort litt om på timene av anonymitetshensyn. Et interessant forhold er at den variasjonen som ligger mellom de to timene over, har vi observert innenfor den samme skolen, den samme klassen og med de samme elevene.

Før vi gikk inn i klassene, hadde vi formulert noen forskningsspørsmål som vi ønsket å belyse. Disse var formulert på grunnlag av analyser og funn fra den kvantitative delen av prosjektet *Ressurser og resultater*, men også på grunnlag av annen tidligere forskning. Vi starter med å presentere bakgrunnen for det vi vil undersøke. Forskningsspørsmålene presenteres helt til slutt i kapitlet.

2.1 Tidligere funn i prosjektet *Ressurser og resultater*

Prosjektet *Ressurser og resultater*, som denne studien er en del av, startet i 2010. Det foreligger fem tidligere delrapporter fra prosjektet. Hoveddelen av prosjektet har bestått av analyser av registerdata fra ulike kilder: Elevenes prestasjoner på de nasjonale prøvene (5. og 8. trinn) i lesing, regning og engelsk, elevenes karakterer fra 10.trinn i grunnskolen og i videregående opplæring, data fra GSI (Grunnskolens informasjonssystem), Elevundersøkelsene, samt ulike registre med informasjon om elevene og deres foreldre (foreldrenes utdanning, inntekt, fødeland, etc.) fra Statistisk sentralbyrå. I tidligere analyser i prosjektet (særlig delrapport 1 og 2), er sammenhenger mellom skolens materielle og miljømessige ressurser og elevenes prestasjoner undersøkt.

Resultatene fra disse analysene viser bl.a. at det er større variasjon i prestasjoner mellom elever på samme skole enn mellom ulike skoler. Dette er én begrunnelse for at vi har ønsket å studere undervisning, læringsarbeid og arbeidsmåter i noen klasserom og på noen ungdomsskoler. Vi har ikke vært i alle klassene på de skolene vi har besøkt. Det er derfor mulig at vi ville observert andre forhold om vi hadde besøkt andre klasser på de samme skolene.

I prosjektet *Ressurser og resultater* har de kvantitative analysene bl.a. undersøkt sammenhengen mellom ulike undervisningsformer og elevenes prestasjoner. Disse kvantitative analysene kan tyde på at undervisning kjennetegnet av bruk av tavle, individuelt arbeid, øvelse eller diskusjon i klassen under oppsyn av lærer, og diskusjon mellom lærer og elever i klassen har positiv innvirkning på elevenes prestasjoner. Undervisning hvor gruppearbeid og prosjektarbeid står sentralt synes å ha en svakere, og noen ganger negativ, sammenheng med elevenes prestasjoner. Disse analysene er basert på elevenes opplevelser i klasserommene, slik de selv rapportert dette gjennom å besvare spørreskjema.

Gjennom den kvalitative studien ønsker vi å undersøke ulike arbeids- og undervisningsmåter nærmere.

2.2 Klasseromsforskning

Hva kjennetegner en god skoletime? Den teoretiske interessen for dette spørsmålet inngår i den såkalte skoleeffektivitetsforskningen, bygget over empiriske studier av hvilke faktorer som kan skape vilkår for læring og resultatforbedring i skolen på tross av ulikhet i elevenes bakgrunn.

Skoleeffektivitetsstudier har derfor konsentrert seg om skolens organisering, arbeidsformer, undervisningens innhold, skolens fysiske utforming og i økende grad faktorer i det som betegnes som elevenes læringsmiljø (Bakken og Danielsen 2011).

Læringsmiljø er ikke et entydig begrep. Likevel har mange bidrag fra skoleeffektivitetsforskningen resultert i lister over faktorer som sies å fremme et godt læringsmiljø og/eller gode læringsresultater (Skaalvik og Skaalvik 2005; Klette 2003). Edmonds (1979) nevner for eksempel a) ansvarlig og pedagogisk involverende ledelse, b) lærere med høye forventninger til hva elevene kan prestere, c) målrettet fokus på elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter, d) trygt og forutsigbart skolemiljø og e) jevnlig oppfølging av elevenes kunnskapsutvikling. Mortimore m.fl. (1988) understreker verdien av det han kaller lærerledet helklasseundervisning, kvaliteten i kontakten mellom lærer og elev, hvordan læreren bruker spørsmål i kommunikasjon med elevene, samt at elevene arbeider med samme tema i undervisningen. Videre fremhever denne studien lærerens bruk av oppgaver og etablering av klare rutiner i klasserommet (ibid.). Faktorer ved selve læringsmiljøet har blitt omtalt som at det er viktig at elevene vet hva de skal lære, at undervisningen er tilpasset elevens nivå og at det er orden og struktur i klasserommet. I tillegg vil elevens motivasjon og innsats ha betydning (Reynolds og Teddlie 2000; Scheerens 2000). Ettersom det kan være vanskelig å holde slike faktorer fra hverandre, er det også klart at slike indekser vil ha en tendens til å være overlappende (Imsen 2003; Skaalvik og Skaalvik 2005; Oxford Research 2009; Wendelborg m.fl. 2011).

Etter flere tiår der studier av ledelse, planlegging, veiledning og organisering dominerte skoleeffektivitetsforskningen, skjedde det på 1990-tallet på nytt en dreining av interessen mot faktorer som kan studeres innenfor rammen av selve undervisningen (Klette 1998; Telhaug 1997). I en kunnskapsstatus om norsk klasseromsforskning beskriver Haug (2011: 5) målsettingen i denne forskningen som å øke innsikten i aktørene, aktivitetene, handlingene og relasjonene i klasserommene. Studiene spenner over et bredt spekter av tema som kommunikasjon og interaksjon, undervisningsformer, arbeidsoppgaver, fag og aktivitetsformer, tidsbruk, lærerrollen, elevrollen og trivsel (ibid).

Norsk klasseromsforskning viser ifølge Haug (2011) til to hovedtendenser, nemlig at arbeidsformene i klasserommet gradvis har endret seg over tid, mens det samtidig er store variasjoner i arbeidsmåter både på tvers av ulike klasserom og på tvers av ulike fag. Endringene og variasjonene handler i hovedsak om økt omfang av individuelt arbeid med tilsvarende reduksjon i kollektiv undervisning. Aktivitetsnivået synes videre å være høyt i norsk skole, skriver Haug, men det kan i mange tilfeller fremstå som uklart hva aktiviteten skal føre til.

Læreren er mange steder blitt tilrettelegger, veileder, vakt og terapeut, og arbeider i mindre grad enn før gjennom å formidle, fortelle, motivere, kontrollere, repeteres, drive utspørring, og sanksjonere elever i klasserommet, skriver Haug (2011). Disse faktorene henger sammen med lærerens engasjement, og som er med på å avgjøre om undervisningen får god eller mindre god effekt for elevene. De klareste resultatene fra disse studiene, er at elevene får et større frirom til å unndra seg faglige arbeidsoppgaver, og at de lager seg strategier for å finne det rette svaret på oppgavene, men uten å gå inn i den faglige substansen i emnet. Elevpassivitet, skriver Haug, kan være en forklaring på lave skolefaglige prestasjoner (ibid.: 14). Læringstrykket varierer, fortsetter han, men i enkelte klasserom er det relativt lite faglig fokus. Det prioriteres tid til andre ting enn fag, det er lite systematikk i det faglige arbeidet, elevene får stort ansvar for egen læring og fremviser ofte mangel på

konsentrasjon, understøttet av det Haug betegner som distanserte, lite faglig støttende og ettergivende lærere.

Skoleeffektivitetsforskningen har i stor utstrekning kommentert hvor viktig det er å unngå støy og uro, at elever bråker og vandrer rundt i eller mellom klasserom når det er meningen at de skal sitte rolig på plassen sin og arbeide (Brookover m.fl. 1979; Edmonds 1979). Norske studier har tidligere rapportert at det er mye støy og uro i klasserommet (Dale og Wærness 2003; Klette 2003; Mortimore m.fl. 2004). Ro og orden er imidlertid ikke nødvendigvis faktorer som i seg selv skaper læring, men en positiv atmosfære uten forstyrrelser er nødvendig for at elevene skal kunne konsentrere seg om arbeidet (Haug 2011).

2.3 Ledelse og pedagogisk grunntanke

Lederskap i skolen er gjennom flere studier satt i forbindelse med elevenes skoleresultater. Forbindelsen mellom skoleleder og elevenes læring går naturlig nok gjennom lærerne. Skoleledernes tid, evner og muligheter til å drive pedagogisk ledelse vil ha betydning både for den planlegging og gjennomføring av undervisningen som lærerne står for, og veiledning som kan styrke lærernes trygghet i undervisningssituasjonen. Forskere har blant annet fremhevet verdien av såkalt skolevandring eller klassevandring som betydningsfull for elevenes læringsresultater, gjennom effekten en slik ordning har for lærernes undervisningspraksis. Skolevandring vil si at skolelederen besøker klasserommet og observerer undervisningen som foregår der (Deal og Peterson 1990). I tillegg kommer lederskap gjennom de endringer som skole og skoleadministrasjonen til stadighet vil bli gjenstand for, som følge av statlige pålegg og reformer, lokal styring gjennom skoleeier eller konsekvenser av budsjettprioriteringer. Ifølge Bakken og Danielsen (2011) er det ikke gitt hva som skal til for å utøve godt lederskap i endringsprosesser, men flere studier understreker nødvendigheten av å involvere de ansatte i endringene som organisasjonen må gjennomføre (ibid.).

I evalueringen av Reform 97 skriver Imsen (2003) at skoleledelsen har stor innvirkning på utviklingsorienteringen ved skolen. Det er på dette nivået utvikling og endring på skolenivået stimuleres, og rammene for det pedagogiske og sosiale miljøet utformes. Bakken og Elstad (2012) skriver i evalueringen av Kunnskapsløftet at på skoler med stabilitet i ledelsen, gode samarbeidsrelasjoner mellom lærere og i kontakten mellom lærere, elever og foreldre var det større kapasitet og overskudd til å forholde seg til reformen og endringene den medførte. Uten dette, skriver disse forskerne, kan reformer som Kunnskapsløftet bli «lek med ord», det vil si at lærerne får fortsette sin praksis som før.

Under ledelse som en del av skoleeffektivitetsforskningen faller også begrepet skolekultur og ledelsens ansvar for å utvikle en god kultur for læring ved skolen (Bakken og Danielsen 2011). Begrepet er inspirert av en svært omfattende studie av skoler i indre deler av London på 1970-tallet (Rutter m.fl. 1979). Her vurderte forskerne verdier, holdninger og praksis som preget skolene som helhet, og kalte dette for skolens *etos*. Skolekultur kan derfor oversettes til et begrep om hvordan skoleleder, lærere og stab fungerer som helhet, om de trekker i samme retning og om de levendegjør skolens overordnede verdier gjennom møtene med elever i det daglige arbeidet. Videre påpeker Bakken og Danielsen (ibid.) behovet for at lærere praktiserer samme standard for karaktersetning, for når en time skal starte og slutte og hvordan man skal reagere på uakseptabel atferd blant elevene. Samarbeidsrelasjonene mellom lærerne vil være særlig viktig for å utvikle skolekulturen over tid. Dette handler om at lærerne er villige til å dele erfaringer med hverandre, bistå hverandre i planlegging av undervisningsopplegg, dele gode ideer og drive kollegaveiledning. Slike forhold vil igjen påvirkes av skolens ledelse.

Bakken og Danielsen (ibid.) peker videre på viktigheten av at skolens rektor og lærere deler en pedagogisk grunntanke som skal ligge til grunn for den pedagogiske virksomheten på skolen. Dette var også en viktig konklusjon i en studie av spesialundervisning i videregående skole som ble gjennomført av Markussen, Brandt & Hatlevik (2003). Her pekte forfatterne på at et viktig suksesskriterium for å oppnå gode resultater i elevenes læringsarbeid var at skolen hadde en felles

pedagogisk grunnfilosofi som gjennomsyret organisasjonen og som ble delt av sentrale aktører i elevenes læringsarbeid. «Læringsarbeidet på denne skolen baserer seg på én pedagogisk grunntanke» (side 180). Alt som skjedde på skolen skulle i prinsippet relateres til denne pedagogiske filosofien eller retningen. «Skolens ledelse visste det. Lærerne visste det. Miljøarbeiderne på internatene visste det. Vaktmestere og renholdere visste det. Elevene visste det. Og foreldrene visste det» (ibid.). Den pedagogiske grunnfilosofien «gjennomsyret virksomheten på denne skolen, og bevissthetsnivået omkring dette var høyt» (ibid.). Forfatterne pekte på viktigheten av å drive en skole etter én pedagogisk retning for å oppnå gode resultater. Det sentrale var ikke hvilken pedagogisk retning man hadde valgt, men at alle som deltok i skolens arbeid visste om og sluttet opp om denne felles grunntanken – og trakk i samme retning.

2.4 Hvilke forhold kan påvirke utbytte av utdanning?

Det er gjennom flere tiår gjennomført utallige studier av hvilke forhold som har betydning for utfallet av utdanning. Sentralt i disse studiene er at de unges *sosiale bakgrunn* har stor betydning, hvilken type hjem de kommer fra, hvilken utdanning deres foreldre har, hvilken kulturell kapital de har med seg, samt om de tilhører majoritets- eller minoritetsbefolkningen (Coleman 1966; Boudon 1974; Hernes & Knudsen 1974, Bourdieu 1977, Aamodt 1982, Grøgaard 1997, Markussen, Frøseth, Lødning & Sandberg 2008; Bakken 2009).

Både nasjonal og internasjonal forskning på kompetanseoppnåelse i videregående opplæring har vist at utdanningens *kontekst* har betydning for utfallet av utdanningen. Ulike kontekster kan være bl.a. fylke, kommune, by, bydel, skole, skoleklasse, skolestørrelse og skolens ressurser (Rumberger 2011; Markussen m.fl. 2008; Byrhagen, Falch & Strøm 2006). En sentral kontekstvariabel er læreren, lærerens kompetanse og hva læreren gjør i klasserommet. Hattie (2009) konkluderer i sin metastudie av over 800 metastudier at læreren har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Han trekker frem en rekke forhold knyttet til lærerne, og skriver at «The most critical aspects contributed by the teachers are the quality of the teacher and the nature of the teacher-student relationship» (Hattie 2009: 126). Han har utarbeidet en rangert liste over 138 forhold med betydning for elevenes læringsutbytte. Der er lærer-elev relasjonen rangert som faktor nr.11, mens noen andre sider ved lærerens kvalitet er rangert høyere.

Samtidig viser rangeringen at det som er rangert med størst betydning for læringsutbyttet er elevenes selv-rapporterte tidligere karakterer (side 297). Det er tidligere vist at det er sterk sammenheng mellom elevenes selvrapportert karakterer og oppnådde karakterer (Markussen 2000). Elevenes tidligere kunnskaper er rangert som nr. 14 av Hattie (2009: 297). Dette illustrerer at selv om Hattie i sin tekst peker på lærerens kvalitet og elev-lærer relasjonen som det mest sentrale for læringsutbytte, så viser analysene hans at også andre forhold har sentral betydning, som f.eks. elevens prestasjonsnivå ved starten av et skoleløp (jf. neste avsnitt). Vi merker oss også at Hatties analyser rangerer lærerutdanning og lærernes fagkunnskap som hhv. nummer 124 og 125 på listen over 138 forhold med betydning for læringsutbytte. Han skriver «The meta-analyses relating to teacher education show that the effect size of teacher education is negligible» (side 111), og «It is difficult to find evidence that subject matter is important» (side 127). Vi merker oss dette som et overraskende og interessant funn, særlig fordi annen forskning peker på at lærerutdanning (Myrberg 2007) og lærerens fagkompetanse er viktig for elevenes læring (Nordenbo 2008).

Et sentralt funn i studier av utfall av utdanning er at elevenes *kunnskaps- og ferdighetsnivå ved oppstarten av et skoleløp* har stor betydning for hvilke resultater de unge oppnår (Markussen, Frøseth og Sandberg 2011; Rumberger 2011; Lamb m.fl. 2011). Mange undersøkelser identifiserer tidligere kunnskaper og ferdigheter som det forholdet med størst betydning for utfallet av et utdanningsløp. Hernes (1974) har drøftet forholdet mellom formallikhet, ressurslikhet og resultatlikhet: «Ønsker man at barn fra forskjellig miljø skal få omtrent samme ferdigheter og noenlunde like livssjanser, må de behandles ulikt. (...) det offentlige ikke bare må kompensere ulikhet i økonomi, men også ulikhetene i sosialt bestemte evner» (side 247). Denne erkjennelsen av at barn møter skolen med ulike forutsetninger ligger også under når Opplæringslova slår fast at «Opplæringa skal tilpassast evnene

og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (§1-3). Denne bestemmelsen kom inn i loven i 1998, og er begrunnet i NOU 1995:18 *Ny lovgivning om opplæring*. Elevene har så ulike forutsetninger for å mestre fagene, at opplæringen må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. Fordi elevene er så ulike, må de behandles ulikt. Behandles elever med ulikt faglig utgangspunkt likt, kan forskjellene forsterkes. Bl.a. derfor er tilpasset opplæring viktig, men det er viktig å merke seg at NOU 1995:18 presiserer at dette ikke betyr at man «gir *alle* elever rett til et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud» (side 103). Det er altså viktig å skille mellom tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging.

I tillegg til kontekst, bakgrunn og kunnskaps- og ferdighetsnivå ved starten av et utdanningsløp har forskningen også vist at ulike mål på *engagement* (f.eks. fravær, innsats, atferd, trivsel, tilpasning, motivasjon og ambisjoner) har stor betydning for utfall av utdanning (Finn 1989, Wehlage et.al 1989, Newman et.al 1992, Fredricks et.al 2004, Rumberger 2011, Markussen et.al 2011, Lamb et.al 2011). Dette vil ikke bli undersøkt i denne studien, men nevnes fordi det hører med i helhetsbildet av hvilke forhold som påvirker utfallet av utdanning.

2.5 Forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i det ovenstående har vi formulert noen forskningsspørsmål som vi ønsker å belyse gjennom denne kvalitative studien:

- Hvordan er forbindelsen mellom skolens pedagogiske plattform, visjon og mål og det som skjer i klasserommene?
- Hvilke forhold kan bidra til å skape den gode timen?
- Hvilken betydning har den gode læreren og den gode timen for utbytte av utdanning sett i relasjon til de unges sosiale bakgrunn og majoritets-/minoritetspråklige tilhørighet?

I det følgende presenterer vi metode, utvalg av skoler, våre data og analysene av dem. Deretter vil vi drøfte forskningsspørsmålene i lys av dataene før vi konkluderer mot slutten av rapporten.

3 Metode og utvalg av skoler

3.1 Utvalg av skoler

I denne kvalitative studien har vi besøkt fire skoler med ungdomstrinn. Alle fire skolene ligger i Oslo. Et sentralt mål i den kvantitative delen av prosjektet har vært prestasjoner og prestasjonsutvikling målt med skår på nasjonale prøver og elevenes eksamens- og standpunktkarakterer. I vårt utvalg av skoler til den kvalitative delen av undersøkelsen la vi derfor nettopp dette, prestasjoner og prestasjonsutvikling til grunn.

På grunnlag av elevenes skår på nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk i åttende klasse skoleåret 2007-2008 (basert på læreplanen på 7. trinn), beregnet vi gjennomsnittlig skår for skolene for de nasjonale prøvene. Videre beregnet vi en gjennomsnittskarakter for hver av skolene basert på elevenes eksamens- og standpunktkarakterer i norsk, matematikk og engelsk ved avslutningen av tiende klasse våren 2010.

Som vist i tidligere rapporter i dette prosjektet er det problematisk å sammenligne elevenes prestasjoner på nasjonale prøver og karakterer i skolefag. Lesing (leseforståelse) refererer til alle fag, ikke bare til norskfaget og regning er ikke ensbetydende med matematikk. Engelsk lesing er kanskje den nasjonale prøven som tydeligst angir leseforståelse i et bestemt fag (engelsk). Disse sammenhengene ble drøftet i Wiborg m.fl. (2011), og denne drøftingen viste at forbindelsen er svakest mellom skårer på den nasjonale fagprøven i lesing og karakterer i norsk.

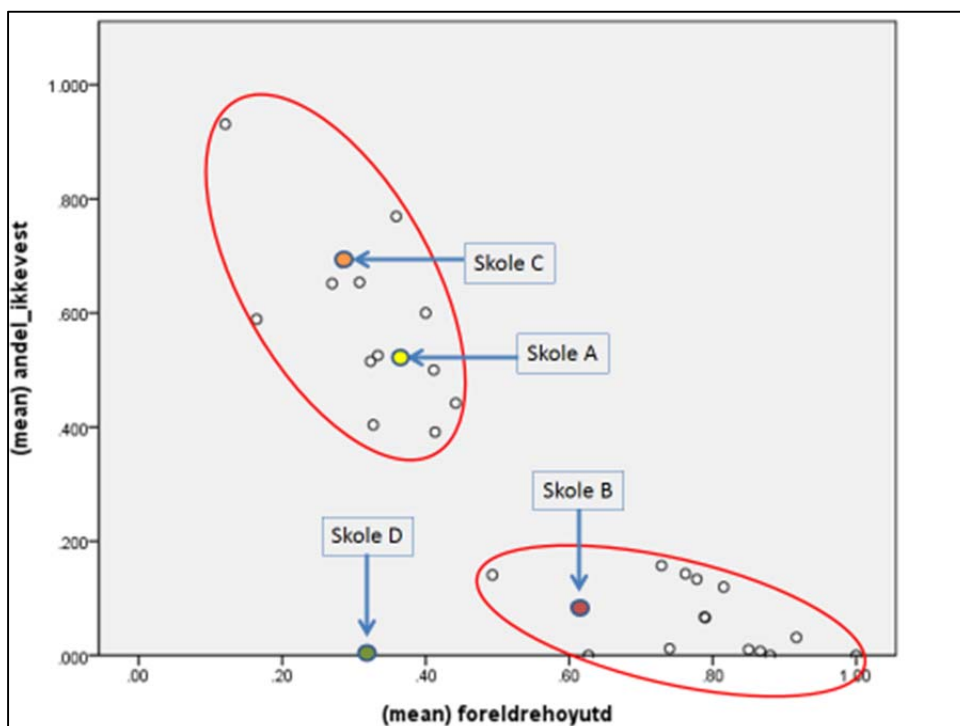
Ved å standardisere en gjennomsnittsskår for tre fag både på 8. og 10. trinn, reduseres dette problemet. Som vist i tidligere rapporter i dette prosjektet, innebærer dette at hver elev plasseres i en nasjonal prestasjonsfordeling som har gjennomsnitt 0 og standardavvik 1. Prestasjonsutviklingen fra 8. til 10. trinn måles som differansen mellom de standardiserte skårene på 10. og 8. trinn. Denne differansen angir endringer i elevenes relative plassering i prestasjonsfordelingen fra første til siste måling. En tolkning er at prestasjonsutviklingen angir endringen i elevens plassering i den nasjonale prestasjonsfordelingen i forhold til gjennomsnittet (som vil være 0).

På denne måten etablerte vi prestasjonsmål for alle elevene ved skolen både ved starten og slutten av ungdomsskolen, samt prestasjonsutviklingen gjennom ungdomsskolen. I vårt utvalg av skoler har vi lagt til grunn både det opprinnelige gjennomsnittlige prestasjonsnivået på skolene ved starten av ungdomsskolen, samt utviklingen av det gjennomsnittlige prestasjonsnivået gjennom ungdomsskolen. Elevenes prestasjonsnivå ble målt høsten 2008 (nasjonale prøver for 8. trinn) og våren 2010 – da som elevenes avgangskarakterer fra 10. trinn, prestasjonsutviklingen består av endring mellom disse to tidspunktene.

På grunnlag av disse beregningene ble det definert fire grupper av skoler:

- A. De som var blant de 33 prosent med **lavest** skår på nasjonale prøver og samtidig var blant de 33 prosent med **svakest** prestasjonsutvikling gjennom ungdomsskolen
- B. De som var blant de 33 prosent med **best** skår på nasjonale prøver og samtidig var blant de 33 prosent med **svakest** prestasjonsutvikling gjennom ungdomsskolen
- C. De som var blant de 33 prosent med **lavest** skår på nasjonale prøver og samtidig var blant de 33 prosent med **best** prestasjonsutvikling gjennom ungdomsskolen
- D. De som var blant de 33 prosent med **best** skår på nasjonale prøver og samtidig var blant de 33 prosent med **best** prestasjonsutvikling gjennom ungdomsskolen

Blant skolene som inngikk i den kvantitative delen av prosjektet, listet vi opp alle skolene i materialet som tilfredsstilte kriteriene for hver av de fire gruppene. Ved å skille ut Oslo fylke, sto vi igjen med 29 skoler. Fordelt på de fire gruppene A-D, ga dette henholdsvis 3, 12, 11 og 3 skoler i hver av gruppene.



Figur 1 Utvalg av skoler til case-studier

En nærmere gjennomgang av kjennetegn ved skolene i de fire ulike gruppene, avdekket to felles kjennetegn for skolene i gruppene A og C, altså de skolene som hadde lavest skår på nasjonale prøver. For det første var det høy andel ikke-vestlige elever, fra 39 til 93 prosent. For det andre var det et relativt lavt utdanningsnivå blant foreldrene, andelen foreldre med høyere utdanning varierte mellom 12 og 44 prosent. De 14 skolene i gruppe A og C ligger innenfor den øverste rød elipsen i figur 1. Motsvarende fant vi at det på skolene i gruppe B og D var lav andel ikke-vestlige elever, varierende fra ingen til 16 prosent. På disse skolene var utdanningsnivået blant foreldrene også betydelig høyere, andelen foreldre med høyere utdanning varierte mellom 49 og 100 prosent. De 15 skolene i gruppe B og D ligger innenfor den nederste elipsen i figur 1. For det første ser vi en tydelig sammenheng mellom foreldreutdanning og ikke-vestlig bakgrunn både i gruppe A+C og gruppe B+D. Når andelen foreldre med høyere utdanning øker, avtar andelen elever med ikke-vestlig bakgrunn. For det andre ser vi at elevenes prestasjonsnivå målt ved nasjonale prøver er best der andelen foreldre med høyere utdanning er størst og der andelen ikke-vestlige elever er lavest.

Da vi skulle velge hvilke av skolene i de fire gruppene som skulle inviteres til å delta i undersøkelsen foretok vi en prioritering innenfor hver gruppe. I gruppe A og C prioriterte vi skoler med lavest andel ikke-vestlige elever og høyest andel foreldre med høyere utdanning, mens vi i gruppe B og D prioriterte skoler med høyest andel ikke-vestlige elever og lavest andel foreldre med høyere utdanning. Begrunnelsen for dette var at vi ønsket at skolene skulle ha en likest mulig elevsammensetning, ut fra disse kriteriene.

Disse fire listene over prioriterte skoler innen hver av de fire gruppene ble sendt til SSB. Skolene var identifisert med et nummer og NIFU kjente ikke til hvilke skoler dette var. SSB kjente til hvilke skoler som skjulte seg bak hvert av numrene, og de henvendte seg til skolene på vegne av NIFU med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen. Innenfor gruppe A fikk SSB ja fra skole nr. 2 på vår prioriterte liste, og skole 3 fikk ingen henvendelse. Dette er skole A i figur 1. I gruppe C fikk SSB negativt svar fra de tre første skolene, og av tidshensyn ble det da sendt henvendelse samtidig til de øvrige skolene i gruppen, og en av disse responderte positivt på henvendelsen. Dette er skole C i figur 1. I gruppe B svarte den første skolen som fikk henvendelse, positivt. Dette er skole B i figur 1. I gruppe D svarte alle de tre skolene nei til å delta.

For å forsøke å få med en skole som hadde hatt en positiv utvikling fra nasjonale prøver i åttende klasse til karakterer i tiende klasse, utvidet vi kriteriene slik at gruppe D nå ble definert som de som var blant de 50 prosent med **best** skår på nasjonale prøver og samtidig var blant de 50 prosent med **best** prestasjonsutvikling gjennom ungdomsskolen. Dette innebærer en betydelig utvidelse av gruppen og radikal endring av kriteriene, og det betyr at noen av skolene som da ble inkludert i gruppe D, kunne være svært nær å være blant de 50 prosent med **svakest** skår på nasjonale prøver og samtidig var blant de 50 prosent med **svakest** prestasjonsutvikling gjennom ungdomsskolen. Vi valgte likevel å gjøre dette slik fordi vi ønsket å få med en fjerde skole. Denne strategien lyktes og en fjerde skole sa ja til å delta. Denne er markert som skole D i figur 1. Som figuren viser, skiller denne skolen seg fra de øvrige skolene i gruppe D ved at en lav andel av foreldrene har høyere utdanning; i forhold til dette kjennetegnet ligner denne skolen på skolene i gruppe A og C. Etter at vi hadde besøkt denne skolen, viste det seg at den hadde noen kjennetegn som gjør at om vi beskriver og omtaler denne skolen, vil den være svært lett å identifisere. Av anonymitetshensyn vil vi derfor ikke beskrive denne skolen, og heller ikke referere fra intervjuet med rektor. Vi vil imidlertid la noen av observasjonene fra undervisningsøkter ved denne skolen inngå i analysen. Denne skolen er en liten, privat skole, mens de tre øvrige skolene er offentlige skoler.

Vi vil komme tilbake med en ytterligere beskrivelse av skolene i kapittel 4 nedenfor.

3.2 Metode

Denne rapporten bygger på observasjonsdata fra klasserom ved fire ungdomsskoler samt intervjuer med rektor på skolene. Begrunnelsen for også å gjennomføre en slik kvalitativ studie innenfor prosjektet *Ressurser og resultater* er å kunne tegne et bredere og mer utfyllende bilde av situasjonen i klasserommene i ungdomsskolene enn det som er mulig kun gjennom kvantitative analyser. Både kvantitativ og kvalitativ metoder har sine styrker, men det er vår vurdering at det beste bildet av virkeligheten tegnes ved kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. I det følgende gjør vi rede for vårt opplegg for undersøkelse og drøfter hvordan dette opplegget legger til rette for og former vår tolkning av data, med vekt på vår bruk av observasjon og intervju som metode. I prosjektets sluttrapport vil det bli trukket vekslers på resultatene både fra de kvantitative analysen og denne kvalitative studien.

Å observere betyr i samfunnsvitenskapen at man som forsker oppsøker situasjoner der mennesker møtes for å se og høre hva de sier og gjør når de er sammen (Repstad 2007). Fordelen ved å observere sosiale situasjoner som ledd i et forskningsopplegg beskrives av Repstad (2007) ved nettopp å se metoden som et supplement til andre datakilder. Hvis man intervjuer mennesker og ber dem reflektere over sine tanker og handlinger, skriver han, gir man samtidig intervjuobjektet mulighet til å forme og justere fortellingene om seg selv. Dessuten kan mennesker lett glemme hva de har gjort

eller tenkt om en sak, hvis de blir spurt om forhold som ligger litt tilbake i tid. Hvis man bruker spørreskjema for å samle informasjon om for eksempel menneskers verdisyn, sitter respondentene gjerne i ro og fred når de svarer på spørreskjemaet, skjermet fra situasjoner som eventuelt ville satt verdisynet på prøve. Derfor kan slike metoder med fordel utfylles av forskerens observasjon av sosial samhandling, skriver Repstad, fordi man på den måten får tilgang til «det autentiske sosiale samspillet der det skjer», der «verdier brytes i reelle handlingssituasjoner» (ibid.: 34).

Samtidig, understreker Repstad (2007), må ordet «autentisk» og «reell» brukes med stor forsiktighet når det gjelder observasjon som forskningsmetode. Årsaken er at observasjon som metode i stor utstrekning er avhengig av forskerens tolkning eller oppfatning av situasjonen. I tillegg vil forskerens tilstedeværelse i seg selv påvirke hvordan aktørene oppfører seg mot hverandre og snakker sammen, hvis de vet at de blir observert. Dette omtales som forskningseffekt, og er en kjent metodologisk innvending mot klasseromsforskning basert på observasjonsdata (Haug 2011). Vi skal se nærmere på hva disse forholdene kan bety for datainnhenting og -tolkning, med relevans for vår egen studie.

Forskeren som observatør

Når forskeren blir observatør, skriver Løkken (2012), bruker hun eller han i realiteten seg selv som instrument i forskningsprosessen. Forskeren kan ha med seg skjema for avkrysning, notatblokk og penn eller opptaksutstyr for lyd eller bilde, men til syvende og sist er det forskeren som bruker sansene sine når hun ser og hører, eller endog lukter eller merker på kroppen hvordan det er å sitte i for eksempel et klasserom. Når forskeren under selve observasjonen eller etter at skoletimen er ferdig skal skrive ned det hun har hørt og sett, vil totaliteten av sanseintrykkene så vel som faglige refleksjoner, personlige følelser og erfaringer virke sammen og bidra til hvordan forskeren velger ordene og utformer teksten. Vi kan for eksempel forestille oss et klasserom der luften er tung, på slutten av en skoledag da det regner ute. Flere elever legger kanskje hodet ned på pulten. Lukten av våte klær blandes med en litt ubestemmelig eim av gjenglemt matpakke eller overfylt søppelbøtte. Klasserommet kan være rotete, med stoler og bord plassert litt her og der og ting som henger skjevt og tilfeldig på veggene. Noe har kanskje skjedd i friminuttet eller på gangen like før timen begynte, som henger igjen blant noen av elevene og skaper en stemning av spenning eller uforløst konflikt. Denne situasjonen kan vanskelig observeres av forskeren utelukkende med faglig distanse, selv om hun forsøker å iakttas oppmerksomt og nedtegne nøytralt. Selve følelsen av å sitte ganske stille i dette klasserommet, på en stol som er hard og kanskje for lav, vil uvegerlig få betydning for hvordan hun beskriver og tolker det hun ser og opplever der.

Løkken (2012) mener derfor det er en illusjon å tro at det er mulig å observere en situasjon *som den er*. En klasseromssituasjon som den vi har beskrevet ovenfor, *erfares* kanskje av forskeren i større grad enn den egentlig observeres. Hva vi oppfatter eller synes at vi aner eller forstår, skriver Løkken, skapes i sammenflettede relasjoner mellom den som iakttar og det som iakttas (ibid.: 11). Dette skjer ifølge denne forfatteren uavhengig av om observasjonen er såkalt passiv eller deltakende, eller om forskeren benytter et skjema for avkrysning eller sikter mot «tykkere», mer etnografiske beskrivelser.

I tradisjonell metodelitteratur viser forskjellen mellom passiv og deltakende observasjon henholdsvis til forskeren som en taus figur i utkanten av situasjonen, kontra det å delta gjennom aktiv samtale og samhandling i et mer omfattende feltarbeid. Slike feltarbeid kan for eksempel finne sted på institusjoner som sykehus, fengsler eller barnehager, eller som de tidlige sosialantropologenes opphold i for dem fremmede kulturer. Løkken ønsker å viske ut skillet mellom passiv observasjon og deltakende organisasjon gjennom feltarbeid. Bare ved det at vi er til stede, vil det vi ser og sanser *gjøre noe* med oss, hevder hun. På samme måte *gjør vi noe* med det vi ser når vi beskriver, tolker og søker forståelse av observasjonene både underveis og i ettertid. Løkken omtaler derfor observasjon – passiv eller deltakende – som en *kontekst for interaksjon* mellom aktørene i et forskningsprosjekt mer enn en rendyrket metode i seg selv (ibid.: 21, vår utheving). Den viktigste følgen av dette er at observasjonssituasjonen alltid vil preges av det Løkken kaller for «flerstemmighet i situasjonen», der flere parallelle tolkninger av det som observeres vil være mulig – alt etter hvem det er som foretar tolkningen.

Tolkning av dataene

Hvis vi legger Løkken (2012) til grunn, skjer den første tolkningen av observasjonsdata altså allerede idet forskeren begynner sine nedtegnelser, eller til og med idet forskeren kommer inn i klasserommet. Den første reelle kontakten med «flerstemmighet» i tolkning av observasjonsdataene fikk vi som regel da vi som forskere skulle oppsummere timene vi hadde vært til stede i den dagen. Ved å ha to forskere til stede i samme time, som brukte det samme skjema med de samme kategoriene for nedtegnelse av observasjoner, hadde vi et godt utgangspunkt for å diskutere hva vi hadde sett og opplevd. I tillegg til at denne fremgangsmåten egner seg til å gi et større bilde av hva som faktisk undersøkes, kan slik erfaringsutveksling – både tidlig og senere i analysen – utvide hver enkelt forskers perspektiv på data og øke mangfoldet i forskningshorisonter i studien. I beste fall kan dette også bidra til mer robust forskning, fordi data og tolkningen av disse stadig blir prøvd gjennom samtale og diskusjon mellom forskerne som deltar (Klette 2003: 26-27).

Mens vi ofte kunne ha notert oss litt ulike detaljer fra timen, var hovedlinjene i notatene våre stort sett nokså sammenfallende. Tolkningene og refleksjonene rundt disse hovedlinjene kunne imidlertid variere mer. Vi føyde ofte til kortere notater i egne skjema under disse første oppsummeringssamtalene, der perspektivene våre enten gikk i motsatt retning eller også bidro til å utfylle hverandre med dypere forståelse eller en alternativ forståelse av situasjonen. Hovedpunktene fra dagens observasjoner ble deretter oppsummert for andre gang samme kveld, i et eget skjema der hver forsker hadde sin spalte. Denne oppsummeringen foregikk ved at en av oss skrev ned hovedpunkter fra dagens gjennomgang av undervisningstimene, og sendte dokumentet til den andre forskeren på epost. Denne forskeren føyde så til egne kommentarer i sin spalte på skjemaet, og returnerte skjemaet til kollegaen. Resultatet var en oppsummering av hver time som var bearbeidet to ganger, og der «flerstemmighet» i hver situasjon foreløpig fremkom gjennom forskernes parallelle kommentarer.

Samtaler med aktørene i forskningssituasjonen vil være en ytterligere fremgangsmåte for å ivareta slik «flerstemmighet». Slike samtaler kan i tillegg gjøre at forskerne sitter igjen med færre spørsmålstegn i notatene og får tydeligere veiledning når de skal tolke det de har opplevd i klasserommet. At vi snakket med de fleste lærerne før eller etter timene var i grunnen ikke en del av det opprinnelige opplegget for observasjonen, men falt særlig naturlig der en time tilsynelatende ikke hadde gått helt etter planen, eller hvis læreren selv var nysgjerrig. Hvis en time har gått i vasken, er ikke dette noen god følelse verken for lærer eller observatør. I enkelte tilfeller følte det derfor viktig å ufarliggjøre observasjonssituasjonen i ettertid, og understreke at dette ikke var noen ekspertvurdering eller formelt tilsyn med undervisningen.

Ekspertrollen er en vanlig rolle som aktørene kan tillegge forskeren, skriver Repstad (2007). I andre tilfeller var det naturlig å småprate med læreren om vanlige ting, eller om hendelser som hadde skjedd på skolen dagen før eller like før timen skulle starte. Dette kjentes riktig for oss, og kan ifølge Repstad bidra til at forskningseffekten i situasjonen reduseres (se også i det følgende for en bredere drøfting av forskningseffekt). Når timer gikk godt, var det også naturlig for oss å gi læreren en positiv tilbakemelding, som for eksempel «så trivelig det var å være til stede i denne timen, og så flinke elevene dine er.» Vi la i alle tilfellene vekt på å takke læreren for at han eller hun hadde åpnet klasserommet sitt for oss, og som regel rakk vi også å veksle noen ord med læreren før timen begynte.

I noen tilfeller utspant det seg også korte samtaler mellom oss og elevene, men intervju av elever (eller lærere) har ikke vært del av opplegget for denne undersøkelsen. I den utstrekning det var mulig, plasserte vi oss bakerst i klasserommet for om mulig å unngå å distrahere elevene. Noen få elever sa til oss at de syntes det var rart at vi satt der bak og så på dem, noen andre var nysgjerrige og lurte på hva vi noterte om dem og hva man kan tjene når man er forsker. Stort sett oppførte elevene seg tilsynelatende som om vi ikke var der, men etter en time som hadde gått helt i oppløsning, var det en elev som spurte spesielt om hun kunne få snakke med oss. Hun ville gjerne si at vi ikke måtte tro at det alltid var slik hos dem, at dette var en helt uvanlig time og at dette ikke måtte farge vårt inntrykk

verken av klassen eller av skolen. Uttalelsen var en ekstra påminnelse for oss om hvordan observasjonssituasjonen er «toveis», og at det vi som forskere ser og opplever, kan få oss til å trekke slutninger om hvordan aktørene oppfører seg også når vi *ikke* er der og iakttar dem. Slik bidro denne elevens kommentar til reell «flerstemmighet» i våre forskningsnotater.

Intervjuer med rektor

Uttalt flerstemmighet så vel som veiledning til tolkning i vårt materiale fremkommer på formelt vis gjennom intervjuene som vi foretok med rektorene på de fire skolene vi besøkte. Hvis observasjon gir mulighet til å se hvordan mennesker *handler* når de er sammen med andre, gir intervjuer mulighet til å få vite mer om hvilken *mening* som ligger bak handlingene (Repstad 2007). Slik sett står disse metodene for datainnsamling i et nært innbyrdes forhold, der de kan bidra til å utfylle og bygge opp under hverandre. Rektor var aldri selv til stede i klasserommene mens våre observasjoner foregikk, men samtalene med rektor ga likevel informasjon som hjalp oss til å forstå mer av samhandlingen vi observerte i klasserommene. Dette handlet om forhold ved elevmassen, om den pedagogiske plattformen for skolen, om hvordan rektor tolket sin rolle som leder av det pedagogiske utviklingsarbeidet og hvordan den enkelte skolen arbeider med tilpasset opplæring og generell innsats for å styrke elevenes læringsutbytte.

Til grunn for intervjuet var en intervjuguide, utformet med spørsmål som favnet emnene nevnt over, og som kunne brukes til å få rektorene til å utdype eller spesifisere opplysninger som var ekstra interessante. En slik guide er i første rekke en huskeliste for intervjueren, noe som innebærer at selve intervjuet ideelt sett kan utvikle seg som en faglig samtale, men uten at rektorene stilles helt likelydende spørsmål som kan gjøres til gjenstand for nøyaktig sammenligning i ettertid. Viktigere er det å få frem intervjuobjektets egne fortellinger og refleksjoner innenfor en referanseramme som er lik for alle som blir intervjuet innenfor prosjektet (Repstad 2007). Widerberg (2010) utdyper dette ved å si at hvis man lar alle intervjuobjektene svare på nøyaktig de samme spørsmålene, kan man som intervjuer gå glipp av nettopp det som er forskjellig og som kan bidra til å forklare fenomenet man står overfor – i vårt eksempel det som skjer i klasserommene. Å få frem forskjeller og bredde, og dermed spesifisere funnene, kan bidra til å øke forskningsresultatenes gyldighet (Widerberg 2010: 223). Samtidig vil også sammenligninger av forskjellige rektors utsagn og beskrivelser av hva det innebærer å drive deres skole, i seg selv være et viktig element i det å forstå sosiale, organisatoriske og pedagogiske mønstre som avtegnes i skolehverdagen. Sammenligning mellom ulike rektors utsagn gjør det i vårt tilfelle ikke bare mulig å komme nærmere en forståelse av hva som skjer i klasserommene på den enkelte skole, men også å se fortellingene om hver enkelt skole i lys av de andre skolene. Når man som forsker kan lese alle intervjuutskriftene og alle observasjonsskjemaene fra timer, tolker man på nytt alle enkeltdata utsagn i lys av helhetsbildet som dannes (ibid.: 226).

Forskningseffekter i observasjonssituasjonen

Som nevnt over blir klasseromsforskning basert på observasjonsdata ofte møtt med innvendinger om at forskerens tilstedeværelse i rommet vil påvirke både lærer og elever slik at selve undervisningssituasjonen endres (Haug 2011). Det er dette som kalles forskningseffekt. Selv om vi opplevde at det var en styrke å være to som kunne diskutere tolkning på bakgrunn av observasjonssituasjonen, og selv om vi i de fleste tilfellene fikk småpratet litt med lærer i forkant av timen, må vi ta for gitt at det å ha to tause forskere i klasserommet har hatt en virkning på de aller fleste lærerne vi fikk følge. Lærere og elever på de fire skolene vi besøkte ga i det hele et variert inntrykk med hensyn til hvor komfortable de var med å ha oss i klasserommet. Etter først å ha gitt oss godkjenning til å gjennomføre observasjonen, hadde rektorene på alle fire skoler fått tilsendt korte informasjonsskriv fra oss som de kunne dele ut til lærere og elever i de klassene som vi skulle besøke. Vi foreslo for rektor at lærerne kunne få informasjonen så tidlig som mulig (ved skoleårets oppstart), mens elevene kunne få informasjonen omtrent en uke før vi skulle komme. På den måten håpet vi at alle parter skulle være forberedt på å ha to observatører bakerst i klasserommet i noen dager. Imidlertid viste det seg at utdeling av informasjon kanskje hadde skjedd for tidlig i skoleåret likevel, slik at lærere ikke husket at de skulle ha besøk i klasserommet akkurat den dagen. Andre lærere var helt ukjente med at vi skulle være til stede, nødvendigvis også der det var blitt satt inn vikar på kort varsel.

Noen få lærere spurte oss på forhånd om vi ville presentere oss selv, eller spurte oss om hva de skulle si til klassen sin ved oppstart av timen hvor vi var til stede. Ved én skole kommenterte rektor at både lærere og elever var svært vant til å ha andre voksne inne i klasserommet mens undervisningen pågikk. Det var også på denne skolen vi selv oppfattet at læreres og elevers ubehag eller undring ved å ha oss i klasserommet var minst. På en annen skole, den minste i utvalget vårt, var det flere lærere som enten før eller etter timen gjerne ville snakke med oss og fortelle hvor uvant det var for dem å ha noen som satt og så på dem og noterte mens de underviste. Når vi sammenligner med andre skoler i utvalget vårt, var antagelig også disse lærerne minst vant med såkalt skolevandring eller klassevandring, og her må det være lov til å si at forskningseffekten av vårt nærvær kan ha vært betydelig. Med henvisning til Løkken (2012) blir det likevel ingen løsning å ta disse timene ut av datamaterialet, men søke å utdype og forstå samspillet mellom aktørene i forskningsprosessen i tolkningen av hva som skjedde i timene. På en tredje skole var det noen lærere som på grunn av mangel på informasjon ikke ønsket at vi observerte timen deres i det hele tatt. Dette ble respektert.

Det viste seg at det var mer tilfeldig om elevene hadde fått informasjon om at vi skulle være til stede. Enkelte spurte oss om hvem vi var, eller sa «åh, der er forskerne» da de så oss i klasserommet. At informasjonen kanskje ikke alltid hadde tilflytt elevene som planlagt, hadde flere årsaker. I planleggingen av besøket vårt kjente vi ikke til de ulike klassenes timeplan, og skolen visste heller ikke på forhånd hvilke timer vi var mest opptatt av å observere. Det visste heller ikke vi før observasjonsperioden startet. Først etter de tre første dagene bestemte vi oss for å konsentrere oss om fagene norsk, matematikk, engelsk/språkfag samt samfunnsfag og naturfag. Vi observerte også enkelte timer i RLE, mens fag som kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse samt musikk ble nedprioritert. Årsaken til dette var at det var langt enklere å følge med på kommunikasjonen mellom lærer og elever i for eksempel en norsktime sammenlignet med en kroppsøvingstime.

Rektorer og inspektører la dermed til rette for våre ønsker, noe som kunne bety at vi ble vist inn til en klasse på 10. trinn mens en klasse på 9. trinn hadde kroppsøving, uten at 10. trinn hadde fått beskjed om at vi skulle være der akkurat i den timen. Av samme grunn ble det også tilrettelagt for at vi kunne pendle mellom to paralleller på samme trinn, for å få flest mulig observasjoner av tunge læringsfag. Dette sikret oss flere observasjoner enn vi ville ha fått hvis vi skjematisk skulle ha fulgt én klasse gjennom en hel skoledag, men kan absolutt ha bidratt til at elevene var dårlig informert om at vi skulle følge med på undervisningen. I tillegg skjer det mye i den virkelige skolehverdagen som det måtte finnes løsninger på der og da, som hva vi skulle gjøre hvis elevene skulle bli fotografert eller dra på tur. I de fleste tilfellene fikk vi følge timer i en annen klasse isteden.

Mens lærerne nok var svært bevisste på vår tilstedeværelse, virket det imidlertid som om de fleste elevene ignorerte forskerne bakerst i klasserommet. Det var også slik vi ønsket at forskningssituasjonen skulle være. Likevel førte denne ignoreringen innimellom til interessante situasjoner som ledet til ytterligere refleksjon over vår rolle og hvordan vi som tause og passive observatører inngikk i «dialog» (Løkken 2012) med de øvrige aktørene i situasjonene som vi observerte. I ett tilfelle ble en gruppe elever sittende i klasserommet mens læreren var ute, og elevene tok fatt på en samtale som i lite rosende ordelag karakteriserte navngitte personer i personalet. Det er vanskelig å si hvorvidt denne samtalen ble ført fordi elevene glemte bort at vi satt i kroken, eller om den tvert imot ble ført nettopp fordi at vi satt der, slik at uttalelsene kan sees som en demonstrasjon. På en annen skole satt en av oss i klasserommet bak en lang pultråd med urolige gutter. Disse guttene knuffet mye på hverandre når de fikk sjansen, det vil si nappe eiendeler fra hverandre, klype hverandre i siden eller slå den andre i bakhodet, bende armen på sidemannen bak på ryggen etc. Slik knuffing oppsto imidlertid bare når læreren sto med ryggen til dette guttehyrnet. Ved en anledning da læreren snudde ryggen til, vendte også en av elevene seg bakover for å se på forskeren som satt bakerst i klasserommet. Han bedømte åpenbart forskeren til å være en voksenperson som ikke hadde makt til å sanksjonere atferden hans, og satte følgelig i gang med å tøyse med sidemannen.

Opplevelsen ga en underlig følelse av å ha blitt lagt merke til, men uten å bli tatt notis av. Det kan dermed godt være at vår tilstedeværelse hadde en viss disiplinerende effekt på noen klasser og noen

elever, men andre situasjoner med mye bråk og uro i klasserommet tyder også på at denne effekten i alle fall ikke er lik for alle elever og for alle klasser. Motsatt kan det naturligvis hevdes at elever kan tømme seg mer når de har et større publikum, og at det gir økt status å forsøke å ta makta fra en lærer hvis de andre voksne som er til stede, ikke utøver autoritet og griper inn.

Når lærerne ba oss å presentere oss for klassen, eller stilte spørsmål om hva det egentlig var vi skulle undersøke, er det klart at interaksjonen mellom den som skal observere og den som observeres får enda større innflytelse på situasjonen. Vi kan for eksempel se for oss at når vi fortalte at vi var ute etter å se på arbeidsformer og overganger mellom arbeidsformer, vil læreren være ekstra oppmerksom på dette i undervisningen. Vanlig høflighet og behovet for å skape trygghet og ro i forskningssituasjonen tilsier at vi måtte fortelle litt om vårt arbeid når læreren ba om det, og at lærerne måtte få svar på det de lurte på. Forskningseffekten som kan oppstå som følge av slike samtaler, ble nok likevel i mange tilfeller dempet ved at alle lærerne ga inntrykk av å ha et ferdig opplegg for timen, der arbeidsformene var bestemt på forhånd. Senere i rapporten utdyper vi hvordan overgangene mellom arbeidsformene åpner rom for småprat og uro blant elevene. I en vurdering av om det blir flere eller færre slike rom for uro av at det sitter forskere i klasserommet, mener vi at hvis ikke læreren fra før av hadde gode teknikker for å holde arbeidsro, er det mindre grunn til å tro at læreren ville lykkes i å skjerpe inn disse overgangene selv om han visste at vi var spesielt opptatt av slike.

Spørsmål fra lærere som lurte på hva vi så etter, førte uansett til en selvrefleksjon hos oss forskere som i neste instans påvirket hva vi *faktisk* så etter når vi gjorde våre nedtegnelser. Fordi vi lette etter gode beskrivelser av forskningen vår i samtale med lærerne, sammenfalt også store deler av vår egen faglige diskusjon etter hvert med de samme hovedpunktene som vi først hadde brukt for å imøtekomme lærernes spørsmål. Selv om vi brukte skjema med forhåndsbestemte kategorier for avkrysning og kommentarer, medvirket denne interaksjonen mellom oss og lærerne til «making of kinds» (Hacking 1999). Dette betyr at våre svar til lærerne var med på å forme kategoriene vi etter hvert brukte for å sortere og sammenfatte data, og måten vi snakket om data på i ettertid. Denne utviklingen skjedde uten at lærere ba om å få se observasjonsskjemaet, og bare et par av dem hadde egentlige kommentarer eller refleksjoner over hva vi fortalte dem om forskningsspørsmålene våre. Vi kan si at lærernes spørsmål fikk oss til å skjerpe oppmerksomheten om hva vi holdt på med i observasjonen, og hva disse dataene kunne brukes til å si noe om i ettertid.

Observasjon og intervju som metode – en oppsummering

Så langt i denne omtalen av metode har vi gjort rede for hvordan vi har brukt observasjon som kilde til å samle data og foreta tolkninger, med vekt på i hvilken grad observasjon kan gi innblikk i «autentisk sosial samhandling» i «reelle situasjoner» (Repstad 2007). Muligheten til å få innblikk i «reelle situasjoner» begrenses av den forskningseffekten som forskernes tilstedeværelse i klasserommet skaper, det vil si hvordan oppførselen til lærere og elever påvirkes av at de vet at noen iakttar dem (Haug 2011). Videre er enhver situasjon som observeres, åpen for tolkning, der forskeren tar i bruk både bevisste faglige refleksjoner og mer ubevisste oppfatninger og erfaringer i sitt arbeid for å forstå situasjonen (Løkken 2012). Dette betyr imidlertid ikke det samme som at observasjon i seg selv ikke kan bidra med gyldige data, gitt den refleksjon vi har gjort omkring observasjonssituasjonen. I det store og hele bør både innsamlingen og fortolkningen av observasjonsdata forstås i lys av den interaksjonen som foregår mellom forskeren og aktørene i forskningssituasjonen, slik at den «flerstemmighet» som kommer til uttrykk, bidrar til dypere tolkning og bredere drøfting av resultatene.

En viktig kilde til slik tolkning er intervjuene med rektorene på skolene vi har besøkt. Ved å intervjuer rektor har vi nærmet oss skolens leder som «bærer av sosiale mønstre» (Widerberg 2010: 230), en som kan forklare og utdype handlingene vi har sett utspilt i klasserommene. For ytterligere å styrke holdbarheten i tolkningene har vi sammenlignet hvert enkelt intervju og observasjonene fra hver enkelt skole med dataene som vi har hentet inn fra andre skoler. På denne måten bidrar likheter og forskjellene mellom de ulike skoletimene og mellom de ulike rektorenes utsagn til å belyse både hva som er spesielt og hva som er generelt i våre observasjoner og funn.

4 De tre skolene

I dette kapitlet skal vi tegne et bilde av tre av skolene som har deltatt i denne studien. Som det fremgår av omtalen av utvalg foran, besøkte vi også en fjerde skole som ikke tilfredsstilte de opprinnelige utvalgskriteriene. Tanken var at denne skolen skulle presenteres. Vi har, fordi denne skolen skiller seg betydelig fra de fleste andre skoler i landet, og dermed ville vært svært lett å identifisere, valgt ikke å presentere denne skolen. Vi presenterer derfor bare de tre skolene som tilfredsstillte de opprinnelige kriteriene. Tre kilder ligger til grunn for denne omtalen. Dette er tilgjengelig statistikk, dokumenter fra skolene samt intervjuer med rektorene på skolene.

4.1 Tallenes tale

Skole B var blant de 33 prosent beste skolene med ungdomstrinn i Oslo målt med skår på nasjonale prøver i åttende klasse skoleåret 2007-2008. Skåren som ligger til grunn er en gjennomsnittsskår for alle elevene i prøvene i skrijving, regning og engelsk. Skole B har hatt en negativ prestasjonsutvikling når vi sammenligner denne gjennomsnittsskåren på nasjonale prøver i skrijving, regning og engelsk i 2007-2008 med gjennomsnittskarakterer i tiende klasse våren 2010 i norsk, matte og engelsk.

De to andre skolene, A og D, var blant de 33 prosent med lavest gjennomsnittsskår på nasjonale prøver skoleåret 2007-2008. Skole A har hatt en negativ prestasjonsutvikling når vi sammenligner gjennomsnittsskår på nasjonale prøver i skrijving, regning og engelsk i 2007-2008 med gjennomsnittskarakterer i tiende klasse våren 2010 i norsk, matte og engelsk. Skole C har hatt en positiv prestasjonsutvikling.

Skole A har også barnetrinn, mens skolene B og C er rene ungdomsskoler.

Vi har sett på prestasjonsnivået blant de elevene vi faktisk har observert på disse tre skolene. Vi foretok disse observasjonene i september 2012, og har samlet inn de sist oppnådde gjennomsnittskarakterene for disse klassene, dvs. fra slutten av skoleåret 2011-2012.

Vi observerer samsvar mellom disse snittkarakterene og utvalgskriteriene til undersøkelsen. Skole B som var den eneste av de tre skolene med et godt utgangspunkt, er den skolen der de observerte klassene har best karaktersnitt. Det er rimelig, gitt utvalgskriteriene. Men vi ser at de yngste elevene gjør det bedre enn de eldste. Dette indikerer en positiv prestasjonsutvikling ved denne skolen over tid, mens utvalgskriteriene sier at denne skolen har hatt en negativ utvikling. Forklaringen kan være at utvalgskriteriene bygger på karakterer ved avslutningen av skoleåret våren 2010, men vi i tabell 1 ser på karakterer våren 2012. Tabell 1 kan da peke i retning av at skole B har snudd en tidligere negativ utvikling til å bli positiv fra 2010 til 2012.

Tabell 1 Prestasjonsnivå våren 2012 i klasser observert september 2012 (grønn=best, gul=middels, rød=svakest)

	9.trinn NO	9.trinn ENG	9.trinn SAMF	9.trinn MAT	10.trinn NO	10.trinn ENG	10.trinn SAMF	10.trinn MAT
A (svakt - svak)	3,1	3,2	3,7	3,5	3,65	3,65	3,9	3,6
C (svakt - god)	3,51	3,35	3,96	3,75	3,1	3,48	3,78	3,56
B (godt - svak)	4,14	3,93	4,4	4,22	3,82	3,78	4,26	4,22

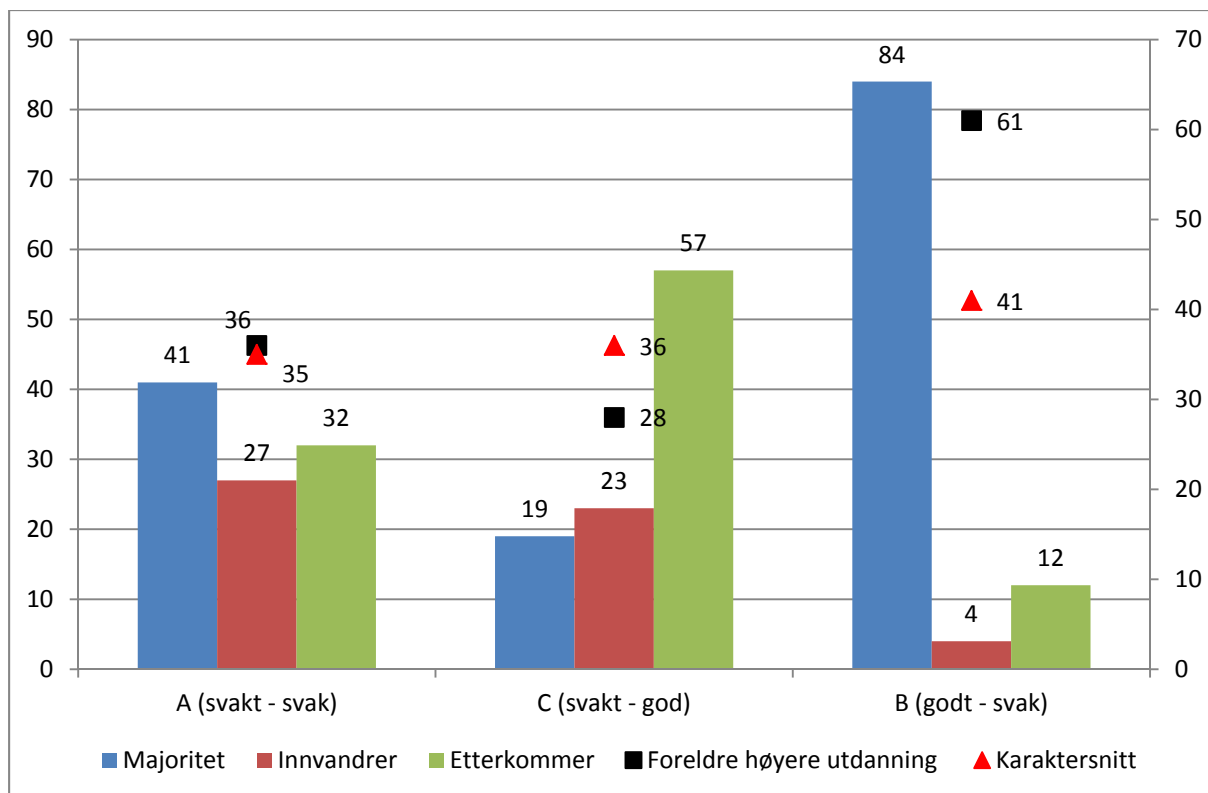
Vi ser også at skole C som i henhold til utvalgsriteriene har hatt en positiv utvikling, har et bedre snitt for niendeklasse-elevene enn for tiendeklasse-elevene sine (med unntak av engelsk). Dette at det yngste kullet gjør det best, tyder på en positiv prestasjonsutvikling over tid. For skole A ser vi det motsatte, det eldste kullet har best karakterer, noe som indikerer en negativ utvikling. Tallene både for skole A og C er i samsvar med utvalgsriteriene. At gjennomsnittskarakterene i tabell 1 peker i retning av negativ utvikling på skole A og positiv utvikling på skole C, kan peke i retning av at den utviklingen som ligger til grunn for utvalgsriteriene har fortsatt.

Til slutt har vi sett på hvor stor andel innvandrere, etterkommere og majoritetsungdom som gikk på disse tre skolene i 2010. Dette fremgår av figur 2. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn oppnår i gjennomsnitt svakere skolerestater enn elever med majoritetsbakgrunn (Bakken 2009). En nærliggende forklaring handler om språkferdigheter og begrepsforståelse, som vil kunne forbedres hvis eleven har bodd lenge i landet og dessuten hvis eleven har gått i norsk barnehage. Motivasjon for skolen synes imidlertid ikke å være lavere hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn enn hos majoritetselever. Elver med minoritetsspråklig bakgrunn viser seg tvert imot å bruke mer tid på lekser enn andre elever, og mange av dem har høye ambisjoner for fremtidig utdanningsnivå og yrke (Bakken 2003b; Wagner 2004; Lauglo 1996; Bakken 2003 a; Lødding 2009). Bakken og Danielsen (2011) presiserer at elever med innvandrerbakgrunn utgjør en svært sammensatt gruppe, og at sjansen for å gjøre det bra på ungdomsskolen henger sammen med foreldres sosioøkonomiske status, men også med botid i Norge. I figur 2 har vi valgt foreldres utdanningsnivå som en indikator på sosioøkonomisk status.

I figur 2 viser vi også hvor stor andel av foreldrene til elevene på disse skolene som hadde høyere utdanning, samt samlet karaktersnitt for niende og tiende klasse i engelsk, matte, norsk og samfunnsfag for de klassene vi har observert (snitt av de karakterene som er presentert i tabell 1).

Andelen innvandrere (eleven og begge foreldrene er født utenfor Norge) er relativt lik på skole A og C, om lag hver fjerde elev er innvandrer. Det som skiller disse to skolene er andelen etterkommere (elevens foreldre er født utenfor Norge, men eleven er selv født i Norge). På skole C gjelder dette nesten seks av ti elever, mens det på skole A gjelder om lag tre av ti. Dette betyr at på skole C har bare hver femte elev majoritetsbakgrunn, sammenlignet med to av fem på skole A. Skole B skiller seg fra de to øvrige med en høy andel majoritetsungdom, 84 prosent. Blant ungdommene med minoritetsbakgrunn på skole B er de aller fleste etterkommere.

Figur 2 viser også at karaktersnittet er likt (3,5/3,6) på skole A og C, de to skolene med høyest andel med minoritetsspråklig bakgrunn, mens det er betydelig høyere (4,1) på skole B, der 84 prosent av elevene har majoritetsbakgrunn. Vi ser også at det er lavest andel foreldre med høyere utdanning (28 prosent) på skole C - skolen med lavest andel majoritetsungdommer - nest lavest på skole A (36 prosent) med nest lavest andel majoritetsungdommer, og høyest (61 prosent) på skolen med høyest andel majoritetsungdommer, skole B.



Figur 2 Fordeling av elever på majoritetsungdom, innvandrere og etterkommere¹. Andel foreldre med høyere utdanning. Karaktersnitt (multiplisert med 10) for niende og tiende klasse i engelsk, matte, norsk og samfunnsfag for observerte klasser.

4.2 Hva rektorene sa

Vi vil i det følgende presentere innholdet i samtalene med rektorene ved skolene A, B og C.

Bakgrunn og erfaring

De tre rektorene hadde ulik fartstid. To av dem hadde vært på skolene sine et par år, mens den tredje hadde vært rektor ved skolen i en årrekke. Begge med kort rektortid hadde erfaring som rektor og assisterende rektor fra tidligere. Rektoren med lang erfaring hadde ett semesters utdanning i skoleledelse, mens de to andre hadde eller var i ferd med å gjennomføre masterutdanning i skoleledelse.

Administrativ og pedagogisk ledelse

Alle de tre rektorene hadde bevisste tanker om forholdet mellom administrativ og pedagogisk ledelse, og alle ønsket primært å være pedagogiske ledere, men så også administrativ ledelse som en nødvendig del av rektorfunksjonen. Det varierte hvordan de hadde organisert hverdagen sin i forholdet mellom den administrative og pedagogiske delen av lederjobben. På grunnlag av det de fortalte oss er det vår vurdering at rektor C sannsynligvis var den som i størst grad brukte tid på pedagogisk ledelse, mens rektor B hadde en bevisst strategi for hvordan dette skulle bli slik i løpet av en treårs periode. Også rektor A la vekt på at det var viktig å være pedagogisk leder og at mye av det som handler om administrativ ledelse kan delegeres.

¹ Summen av innvandrere og etterkommere i figur 2 er høyere enn andel ungdom med ikke vestlig bakgrunn i figur 1. Dette skyldes at tallene i figur 2 også inkluderer innvandrere og etterkommere med vestlig bakgrunn, samt at tallene i figur 1 er for 10. trinn, mens tallene for etterkommere og innvandrere i figur 2 er gjennomsnitt for 8-10. trinn.

Elevene

Vi ba rektorene om å beskrive elevflokken ved skolen sin. Alle de tre rektorene beskriver elevene sine i svært positive ordelag.

Rektor A: «(...) en veldig spennende elevflokk fordi den representerer på en måte det som er det nye Norge i den forstand at vi har en elevgruppe som kommer fra hele verden. (...) Når jeg sier spennende, så er det fordi at i det flerkulturelle så har du en unik mulighet i forhold til å utvikle og sette en standard for hvordan vi kan leve sammen i et fremtidig Norge».

Rektor B: «Jeg syns det er en spennende, dynamisk elevgruppe. (...) Når jeg skulle begynne (...) [her], så forventet jeg en del atferdsproblemer, men de forventningene er ikke oppfylt. Jeg syns det er positiv ungdom, jeg syns de er høflige, jeg syns de er arbeidsomme. Det er lite konflikter».

Rektor C: «Elevgrunnlaget er som sagt mange minoritetsspråklige. (...) Men flotte, flotte elever når de blir håndtert på riktig måte. Men du er helt avhengig av å bygge relasjoner til dem».

Vi hører tre rektorer med et positivt elevsyn. De vet at det er knyttet utfordringer til mange av elevene, men de har som et felles utgangspunkt at ungdommene vil, at de er positive og at noen av dem trenger mer hjelp og veiledning enn andre.

Atferdsproblemer, regelbrudd og regelhåndtering

I forlengelsen av dette snakket vi også om atferdsproblemer, regelbrudd og regelhåndtering. Alle tre rektorene forteller at de har regler og rutiner for hva de gjør ved regelbrudd. Disse rutinene er ikke like eksplisitt uttrykt på alle skolene. På skole A har de husregler som er hengt opp på plakater overalt. Også på skole C hang det en rekke plakater, men de hadde alle et positivt budskap. Etter vår vurdering var det skole C som tydeligst hadde utformet rutiner som skulle følges ved regelbrudd. Regelbrudd følges tett opp etter et definert system, og dersom eleven ikke følger lærers irettesettelse, blir eleven sendt til en miljøterapeut som håndterer dette. Eventuell kontakt med hjemmet i forhold til regelbrudd håndteres av miljøterapeuten. Rektor C forteller om en meget god utvikling når det gjelder atferd. Tidligere var det bråk, uro og avvikende atferd som rådde. Men etter effektivt og målrettet arbeid er dette endret. Nå preges også denne skolen av høflig og greie elever.

Alle de tre rektorene mener at regelbruddene bør håndteres nede i organisasjonen der det har skjedd og av involvert lærer. Ingen av rektorene ønsker et system hvor bråkmakerne må til rektor. Unntaket er alvorlige regelbrudd. Alle nevner bruk av rusmidler og vold mot andre elever eller ansatte som alvorlige regelbrudd som håndteres av ledelsen ved skolen. De tre rektorene sier at i ytterste konsekvens kan utvisning være en løsning, men ingen av dem ønsker å bruke denne muligheten før det er absolutt nødvendig. Alle gir uttrykk for at de har et godt miljø på skolene, hvor alvorlige eller svært alvorlige atferdsavvik hører til sjeldenhetene.

Sammensetning av klasser / organisering av grupper

Vi spurte rektorene om hvilke prinsipper som ligger til grunn for organisering av elevene i klasser og grupper. På skole C fortalte rektor at de styrer klassesammensetningen bevisst. De har, bl.a. gjennom samarbeid med barneskolene og på grunnlag av overgangsprøver, god kunnskap om de elevene de får inn i åttendeklassene sine. På grunnlag av denne kunnskapen kan de ta både faglige og sosiale hensyn (hvem bør gå i samme klasse og hvem bør absolutt ikke gå sammen). Men for at elever med individuell opplæringsplan (IOP) skal få den hjelpen de trenger, blir de plassert i samme klasse. Dette står ikke i strid med et prinsipp om inkludering; de er inkludert i ordinær klasse, men av ressurs hensyn er det en fordel at de er i samme klasse.

I tillegg til at elevene styres på grunnlag av faglige og sosiale kriterier, er parallellegging av fag viktig. Dette gir faglige fordeler bl.a. i forhold til samarbeid og også bruk av spesialpedagoger. Dette gir også muligheter for alternativ bruk av ressurser, f.eks. kan storgruppeundervisning (70 elever) gi innsparing til styrking av undervisning ved bruk av smågrupper når det kan være ønskelig og nødvendig. Klassesdelingen som legges i åttende klasse beholdes ut tiende klasse. Denne måten å organisere på

gjør at man i mange timer kan gruppere sammen elever på tilnærmet samme faglige nivå. Men gruppene er ikke permanente, de varierer ut fra tema og hva de enkelte elevene er flinke og svake på, og hvor det trengs at det settes inn ressurser.

Skole A er en baseskole. Hvert årstrinn har sin base. Innenfor basen er elevene delt i grupper. Det er mulig å skifte grupper. Sammensetningen av gruppene er ifølge rektor ikke basert på faglig nivå. Gruppene etableres i åttende klasse, men de endres gjennom ungdomsskolen fordi det er stor fleksibilitet med hensyn til å bytte grupper. Det er også mulig å bytte grupper fordi man ønsker å gå i samme klasse som kameraten sin. Ordningen med basisgrupper gir også mulighet for alternativ bruk av ressursene gjennom kombinasjon av storgruppeundervisning (60 elever) og smågruppeundervisning.

Skole B har elevene i fem klasser per trinn, men de er delt i sju grupper i norsk, matte og engelsk. Til grunn for organiseringen av de fem klassene ligger det et prinsipp om at skolen skal ha fem så like klasser som mulig. Skolen samarbeider med barneskolene elevene kommer fra og forsøker å ta hensyn til kjønn, etnisitet og behov for spesialundervisning ved classesammensetningen. Til grunn for inndelingen i sju grupper ligger hensyntagen til de svakeste elevene, de som trenger ekstra læringsstøtte i arbeidet sitt. Dette gir muligheter for tilrettelegging i små grupper for elever som har behov for ekstra hjelp. I tillegg er gruppene organisert parallelt etter fag på tvers av trinn, noe som også gir noen pedagogiske muligheter. Det betyr at denne oppdelingen til en viss grad skjer med utgangspunkt i faglig nivå, men skolen opererer ikke med permanente grupper basert på faglig nivå.

Vi ser at alle tre skolene har lagt noen prinsipper til grunn for hvordan elevene er organisert i klasser/grupper. Prinsippene er ulike, men alle har et gjennomtenkt forhold til hvordan de gjør dette på sin skole. På alle skolene ligger det en tanke om ivaretagelse av de svakeste elevene, de som trenger mest støtte og oppfølging til grunn for organiseringen.

Timen

Rektorene snakket også om hvordan de forventer at en time på sin skole skal gjennomføres.

Skole A: «Jeg håper dere har sett at det står mål på tavla. Ungene skal vite hva det er de skal lære i timen».

Skole B: «(...) vi skal ha tid til å presisere mål i oppstarten, det skal være variasjon i løpet av timen, og det skal oppsummeres».

Skole C: «Men de vet hva som gjelder, for vi har sagt at det skal være et mål på tavla. Det skal være en start, en hoveddel og en oppsummering. Der er vi tydelige».

Vi ser altså at på alle skolene er det offisiell politikk at før timen begynner skal elevene ha informasjon om hva som er målet med undervisningsøkta. Dette skulle formuleres skriftlig på tavla / whiteboard / smartboard. Det er også uttrykte en intensjon og en forventning, i hvert fall på to av skolene, om at det etter at undervisningen er gjennomført, skal være en oppsummering av timen.

Klasseledelse

Som vi skal se under omtalen av tilpasset opplæring nedenfor gir rektor C uttrykk for at god klasseledelse er alfa og omega for å oppnå resultater og for å dra skolen og elevene i den retningen man ønsker. Også rektor A vektlegger klasseledelse. Rektor A omtaler en god klasseleder, en lærer som klarer å være en god leder for sin klasse, som en leder på høyt nivå. Rektor A erkjenner at hans lærere er gode klasseledere i ulik grad. Noen er veldig gode, andre har et stykke å gå. Men skolen jobber med dette for å utvikle lærerne til å bli best mulig klasseledere.

Rektor B sier at klasseledelse i første omgang handler

om relasjon, og det at læreren er leder og at det er læreren som sitter med kompetansen om elevmassen og som styrer aktiviteter og gruppesammensetning fordi at det skal ikke være

tilfeldig, det skal være veloverveid og planlagt. Men relasjonen lærer-elev og elev-elev er viktigst. Og da må man jobbe med det, for det kommer ikke av seg selv. Derfor må man ha fokus også på læringsmiljø, og ikke bare på faglige resultater i oppstarten når du bygger klasse.

Skolen jobber aktivt med å utvikle lærerne til å bli gode klasseledere. Å være en god klasseleder må også sees i nær sammenheng med å ha skolens pedagogiske plattform under huden, ifølge rektor B.

Alle de tre skolene ser på klasseledelse som sentralt. Hvis det skal bli god undervisning og godt læringsarbeid må læreren være sjef i klasserommet og undervisningen må være godt planlagt og strukturert. Fokuset på klasseledelse var, når vi legger rektors uttalelser til grunn, etter vår vurdering sterkest på skole C.

Lærersamarbeid

Rektor C og rektor B forteller at lærerne som har samme fag samarbeider, at lærere som utgjør team på hvert årstrinn samarbeider og at det foregår samarbeid i kollegiet som helhet gjennom en time fellestid per uke. Det er umulig ikke å delta i samarbeid med kolleger på disse to skolene. Også på skole A foregår det samarbeid på teamet. Fordi skolen er en baseskole må lærerne på trinnet samarbeide nært. Hvert trinn har sitt arbeidsrom, og det er ikke mulig å unndra seg samarbeid.

Rektor B understreker viktigheten av lærersamarbeid med tanke på elevenes læring.

På en skole vil det alltid være varierende faglig nivå. Vi har prøvd å satse på at vi har en på hovedfagsnivå innenfor de fleste fagseksjonene. Og da er det jo alltid en målsetting om at, selv om det i seksjonen er allmennlærere med et lavere faglig nivå, at gjennom fagmøtene skal nivået i seksjonen heves. Og så har du det didaktiske, at man utveksler erfaringer på ting man har gjort: ' Dette fungerte veldig godt, det burde dere også prøve'. Og også på elevnivå må man diskutere hvis man har utfordrende elever som f.eks. en lærer takler veldig godt, så må man overføre det til de som ikke takler denne eleven så godt.

På alle de tre skolene er lærersamarbeidet organisert slik at alle må delta. Det foregår samarbeid både mellom lærere på samme trinn, mellom lærere som har samme fag og også på tvers av disse grensene på alle de tre skolene.

Lekser, arbeidsplaner og oppfølging

Vi spurte rektorene om hvilken plass lekser har i skolens arbeid. Rektor C understreker at lekser er viktig. Skolen jobber med å få elevene til å forstå at det er en sammenheng mellom innsats og måloppnåelse. Skal man oppnå resultater, må det jobbes, og da er lekser en del av dette. Men det er to prinsipper som ligger til grunn: For det første skal lekser være fra dag til dag, periodelekser skal de ikke ha. Og for det andre skal lekser ikke være nytt stoff, men repetisjon og drilling av det elevene har hatt på skolen.

Rektor A gir uttrykk for det samme, lekser skal ikke være nytt stoff, men repetisjon. Skolen tilbyr leksegrupper, og der bruker de lærere og ikke assistenter. Rektor A peker på et dilemma med leksegruppene. Mens det tidligere var slik at de plukket ut de elevene de mente hadde størst behov for å være på leksegruppe, er det nå slik at alle har rett til leksehjelp. «Og de som blir skjøvet inn i leksegruppene er jo de som har foreldre som i størst grad kan hjelpe ungene sine sjøl. Det blir mer et større skille enn en utjevning».

Rektor B medgir at lekser brukes ulikt. Tanken er at leksene skal brukes læringsstøttende, ved at man skal øve hjemme på det man har lært på skolen, f.eks. for å automatisere matteoppgaver. Lekser brukes også for å forberede prøver og å ferdigstille skriftlige oppgaver. Skole B har også leksehjelp organisert gjennom åpent bibliotek hver ettermiddag. Det inngås individuelle og forpliktende avtaler med foreldre og elever.

Oppfølging av lekser og skolearbeid fra skolens side er viktig. Når elevene har gjort et arbeid er det viktig at dette blir sett og at de får en tilbakemelding på dette. Rektor C medgir at der har skolen ingen felles praksis. Det er uttrykt en forventning fra ledelsen om at fra-dag-til-dag-leksene skal sjekkes, men dette er ikke satt i system. Heller ikke skole A og B kan fortelle om gode rutiner for god og systematisk oppfølging og tilbakemelding på lekser og skolearbeid.

Når det gjelder bruk av arbeidsplaner er det ulik praksis på skolene. Noen har skriftlige arbeidsplaner oppslått på veggen i klasserommene, andre har planene elektroniske liggende på Fronter og andre igjen jobber etter såkalte læringsstier som også ligger på Fronter. En læringssti er en detaljert årsplan med mål, oppgaver, linker og kilder. Lekseplanen er knyttet til læringsstien, men justeres etter hvor langt man er kommet. Ingen av skolene har ferdig utviklet og tatt i bruk læringsstier i alle fag på alle trinn, men skolene C og B gir uttrykk for at de er i prosess med å utvikle systemer slik at hele skolen skal jobbe på samme måte, og at det er et mål at alt som gjelder arbeidsplaner om en tid skal handle om læringsstier som ligger elektronisk på Fronter.

Skolene er relativt samstemte i sitt syn på lekser og arbeidsplaner. De er enige om at lekser ikke skal være nytt stoff, men repetisjon av det elevene har arbeidet med på skolen. To av skolene er inne i prosesser med utvikling av bruk av læringsstier.

Vurdering

Rektor C forteller at de har jobbet mye med vurdering. De er opptatt av at elevene ikke skal få for gode eller for dårlige karakterer, men være reell i forhold til elevenes faktiske kunnskaps- og ferdighetsnivå. De har derfor kjørt interne opplegg for å få til en bedre vurderingspraksis både når det gjelder underveisvurderinger og sluttvurdering og når det gjelder muntlig vurdering i timene samt karaktersetting. Man er langt fra i mål og har ifølge rektor et stort forbedringspotensial. Også rektor A forteller at skolen har jobbet mye med vurdering for læring – underveisvurdering til hjelp i læringsarbeidet - til forskjell fra vurdering av læring – vurdering av sluttresultatet.

Rektor B ser vurdering i forhold til tilpasset opplæring, og mener at god tilpasset opplæring avhenger av god underveisvurdering, slik at eleven kan få tilbakemelding på det de arbeider med å få vite hva de må gjøre for å komme videre. Denne tilbakemeldingen må ifølge rektor B være konkret slik at den gir eleven reell veiledning i forhold til videre innsats. Rektor B vedkjenner seg at skole B ikke klarer dette tilfredsstillende i dag, men at det arbeides bevisst med dette. Dette arbeidet ses i forhold til utviklingen av læringsstier på Fronter. Her skal det etableres konkrete mål for læringsarbeidet, hvilke oppgaver skal gjøres, hvordan skal arbeidet vurderes og etter hvilke kriterier.

Rektor B forteller at skolen arbeider aktivt med vurdering for læring, og mener at dette handler om tilpasset opplæring. Det kan handle om at man bruker forskjellige begreper, men at godt arbeid etter prinsippene for vurdering for læring – underveisvurdering med klare råd og god veiledning i forhold til hva elevene skal arbeide med for å komme videre for å nå målene sine – handler om tilpasset opplæring. «Det handler om læringsfremmende tiltak som du gjør i hele klassen, men som er ekstra støtte for de aller svakeste og som er læringsfremmede også for de andre. Sånn at vi har egentlig bytta ut ordet tilpasset opplæring litt i den satsinga med at det er læringsfremmede tiltak innenfor vurdering-for-læring-sekken. Men jeg ser jo når du setter det på spissen at vi ikke har brukt tilpasset opplæring i så stor grad i den kursingen vi har gjort».

I tillegg til denne underveisvurderingen fokuseres det på halvårsvurdering og sluttvurdering. Halvårsvurderinga er en kombinasjon av karakter i fagene og en vurdering av hva som trengs for å komme videre. Denne gis muntlig gjennom utviklingsamtaler knyttet tett opp til halvårsvurderinga, men er også skriftliggjort.

Rektor B forteller også at skolen i perioder forsøker å ikke gi karakterer «... fordi at når du får tilbake en matteprøve og så står det 2+ så er ikke det så voldsom motiverende, og da leser du kanskje ikke kommentarene. Og vi har jo sett litt på forskning at om du bare bruker kommentarer så får du ofte et større utbytte i hele elevmassen enn om du bruker bare karakterer eller i kombinasjon». På spørsmål

fra oss om hva elevene syns om dette sier rektor at elevene vil ha karakterer, men skolen ser at i perioder med nedtoning av karakterer blir elevene gjennom kommentarene til arbeider og prøver mer bevisst på hva de skal jobbe med.

Vi ser at alle tre rektorene vektlegger at vurdering er viktig og at skolene jobber med dette. Vektleggingen av dette er sterkere på skole B enn på de andre skolene.

Foreldresamarbeid

Alle rektorene legger vekt på at foreldresamarbeid er viktig. På skole C er det tre viktige elementer i foreldresamarbeidet: Mobilskole, foreldremøter og konferansetimer. Mobilskole betyr at hver dag skal hver lærer sende tre positive SMS om tre av sine elever til foreldrene. Det betyr at alle foreldrene jevnlig får hyggelige SMS om barna sine, f.eks. «Ali var snill i dag og åpnet døra for meg». Rektor beskriver dette som utrolig virkningsfullt, og mener at en effekt er fulle hus på foreldremøtene: «De kommer på skolen for å treffe lærerne som har skrevet så mye positivt om barna deres». Dette betyr ikke at denne skolen ikke tar kontakt om negative forhold, men det er miljøterapeutens ansvar.

På skole A har de også jobbet for å få til økt foreldredeltakelse ved hjelp av ulike virkemidler, innkalling per telefon, foreldrekafe, møte kort tid etter innskriving av førsteklasinger osv. Her opplever man i noen tilfeller suksess som da en lærer kunne fortelle om fulltallig oppmøte, men man er langt fra i mål og har en utfordring å jobbe med.

Rektor B beskriver foreldresamarbeidet som godt. Samarbeidet blir ofte knyttet til en sak, og de foreldrene rektor samarbeider med er foreldrene til de elevene som er lavtpresterende. Det er de som følges opp og som krever samarbeid.

Vi ser at foreldresamarbeid ansees som viktig på alle de tre skolene. Vektingen og tiltakene er ulike, men alle arbeider med en målsetting om et best mulig foreldresamarbeid, hvor det viktige er kommunikasjon med foreldrene og at foreldrene stiller på foreldremøter og konferansetimer. Vårt inntrykk er at rektor C har sterkere og mer målrettet fokus på relasjonen til foreldrene enn de to andre rektorene.

Tilpasset opplæring

Vi ba rektorene definere tilpasset opplæring og fortelle oss hva de legger i dette begrepet. Rektorene pekte på at det handler om å ta utgangspunkt der eleven er, og at det fins flere veier for å nå målet. Tilpasset opplæring handler om «å treffe elevene på det nivået de er, treffe de på det nivået der de opplever mestring samtidig som det er mulig å strekke seg litt grann». Alle skal ledes mot det samme målet, men virkemidlene kan være forskjellige og tiden man trenger kan variere fordi folk er forskjellige. Tilpasset opplæring handler om stor grad av variasjon slik at man ivaretar de ulike elevtypene. Rektor A uttrykte seg slik: «Det har noe med å ha et litt vidt spekter for normalitet. Sånn at vi ikke smalner inn den. Da tenker jeg at det har noe med menneskesyn og kunnskapssyn og det har noe med det at vi prøver å være en skole for alle. Vi kan ikke ha en visjon om å være en inkluderende og kulturaktiv skole for alle hvis vi smalner inn (...)».

Den samme rektoren fremhever som den eneste også at tilpasset opplæring er noe annet enn spesialundervisning, der målene med læringsarbeidet kan justere med en individuell opplæringsplan (IOP).

Vår vurdering er at det er stor grad av samsvar i forståelsen av hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring blant de tre rektorene, og vi mener også at dette er en «riktig» forståelse. Det er nedfelt i Opplæringslova at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og læreandidaten*» (§ 3-1), dvs. alle har krav på tilpasset opplæring i tråd med sine evner og forutsetninger, mens spesialundervisning er definert ved sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP, dvs. en egen læreplan for den det gjelder (§§ 5-1, 5-3 og 5-5).

Rektorene ble også spurt om en vurdering av om skolen deres klarer å oppfylle Opplæringslovas krav om tilpasset opplæring. Også her er rektorene samstemte, og de er enige om at de nok ikke klarer å oppfylle Opplæringslovas formuleringer på dette punktet, selv om de ikke uttaler seg like sterkt om dette.

Rektor A: «Hvis jeg skal være helt ærlig i forhold til å klare det, det er jo veldig høye intensjoner her, så klarer vi det ikke. Vi gjør ikke det. Det er trist å måtte si det, men det gjør vi nok ikke. Men jeg synes det er viktig at vi har intensjonen om å klare det».

Rektor B: «Det handler om at de skal ha opplæring som er tilpasset. Og det tror jeg vi klarer å gi dem, men det vi ser er jo at der vi har utfordringer der er problematikken så sammensatt at vi er nødt til å jobbe tverrfaglig for faktisk å få eleven på skolen, eller at eleven får nok søvn eller at primærbehovene er dekket osv. Da er det nok ikke alltid like lett å få gitt eleven tilpasset opplæring».

Rektor C: «Men vi lykkes ikke 100 prosent med tilpassa opplæring. Det gjør vi ikke. Det er kanskje det vanskeligste vi gjør. Men samtidig så er det slik at de flinkeste lærerne vi har, de klarer det ganske langt med å organisere det innad i klassen».

Alle rektorene understreket viktigheten av tilpasset opplæring, og vi spør hva som skal til for å få det til. Også her er rektorene samstemte ved at de ikke er særlig konkrete. Svarene på dette spørsmålet blir relativt svevende og egentlig bare en gjentakelse av at tilpasset opplæring er viktig. Rektor B understreker at det handler om at lærerne er forberedt, at timen er forberedt. Det kommer alle elevene til gode. Som vi så over, uttrykte rektor C at de flinkeste lærerne klarer å få til tilpasset opplæring, og vi fulgte opp med et spørsmål om hva de gjør. Rektor C svarte slik:

De lærerne som er gode på tilpassa opplæring er de samme som er gode klasseledere. Som leder undervisningsløpet bra. Som er flinke didaktiske i begynnelsen av timen, flinke til å ha en fast struktur. Det henger jo sammen med at du må ha et overskudd. De lærerne som er flinke klasseledere, de får overskudd til å gjøre noe ekstra. De får overskudd til å lage de ekstra oppgavene som trengs. De har en oversikt over klassen som gjør at de ser hvem som ikke er med. Det er ganske stor sammenheng mellom det å ha god klasseledelse og det å kunne gi tilpassa opplæring. Det henger sammen. Og er du god på tilpassa opplæring, så får du en roligere gjeng som er lettere å styre. Jeg tenker at klasseledelsen må komme først.

Vi fulgte også opp rektorenes understreking av viktigheten av tilpasset opplæring med et spørsmål om lærerne på skolen deres er bevisste på tilpasset opplæring. Rektorene svarer bekræftende på dette. De sier at det jobbes mye med dette på kurs, planleggingsdager og teammøter.

Vår vurdering av samtalene med rektorene om temaet tilpasset opplæring, er at dette er noe de vet er viktig, og at dette er formulert i Opplæringslova. De mener også at de jobber med dette, men måten de svarer på, gir oss et inntrykk av at fenomenet tilpasset opplæring ikke har en fremtredende plass i rektorenes og lærernes bevissthet. De jobber med andre ting og andre begreper, og når vi spør om tilpasset opplæring svarer de at de jobber med dette og er seg det bevisst, men av svarene fremgår at de har fokus på andre fenomener og begreper, som vurdering for læring og klasseledelse. Men det er ikke utenkelig, slik rektor C sier, at de som er gode på klasseledelse også er gode på tilpasset opplæring, og at fokus på et forhold i skolen som sikter mot bedre læring for elevene, også kan ha som effekt at hver enkelt elev blir sett i større grad og at bedre tilpasset opplæring er resultatet, selv om det ikke er det man kaller det. Rektor B peker på at deres sterke fokus på vurdering for læring, i realiteten også er arbeid med tilpasset opplæring.

Pedagogisk plattform

Vi spurte rektorene om skolene hadde en skriftlig nedfelt pedagogisk plattform som de jobbet etter. Det pedagogiske handlingsrommet er stort, selv blant offentlige skoler i samme kommune. Utnyttelsen av dette pedagogiske frirrommet er viktig, og utnyttet på en «riktig» måte kan dette være sentralt for å

oppnå en god utvikling på skolen. Vi ønsket å finne ut om rektorene hadde noen tanker om dette som grunnlag for sitt arbeid med å utvikle skolene sine.

Rektor C svarte at det har de ikke, men viste til at de har en strategisk plan. Vi har sett nærmere på den strategiske planen, både for denne skolen og de to andre. Disse er utarbeidet innenfor en mal som er utformet sentralt i Utdanningsetaten i Oslo, og løper til 2015. Under de strategiske målene er det listet a) hvem som er ansvarlig, b) kritiske suksessfaktorer, c) strategiske initiativ, d) styringsparametere samt e) resultatmål for ulike år frem til 2015. Innenfor hvert av disse punktene a-e har skolene ulike formuleringer knyttet til virkeligheten på sin skole.²

Når vi fortsetter samtalen om pedagogisk plattform formidler rektor C et klart bilde av hvordan rektor vil at lærerne skal jobbe og hva de skal oppnå i forhold til elevene sine. Disse retningslinjene for hvordan lærerne skal arbeide er skriftlig nedfelt i en power-point-presentasjon som rektor bruker i rekrutteringsøyemed. Rektor definerer fire roller for læreren og stiller noen krav til hvordan læreren skal oppføre seg i de ulike rollene:

Som arbeidstaker: Møte på jobb, presis og uthvilt, være i godt humør, være løsningsorientert og villig til å ta tak, være motivert, lojal, lærevillig og forstå arbeidstidsavtalen.

Som kollega: Dele og spør, trenger noen hjelp, framsnakke kolleger, elever og foresatte, skape positiv energi, være forberedt og fokusert i møter, være opptatt av vi, ikke jeg, stille krav til omgivelsene, være lojal i samarbeidet.

I klasserommet: Vinne hjertet til elevene, like å undervise og være engasjert i faget, motivere og treffe den enkelte, jobbe med vurdering for læring, være forberedt, strukturert og konsekvent, innrede og utnytte klasserommet, være lojal

Som rollemodell: På jobb, på vei til og fra jobb, på sosiale medier, i samfunnsdebatten, på fritiden.

Vår vurdering etter samtalen med rektor og gjennomlesing av rektors krav og forventninger til sine lærere, er at skole C, selv om disse kravene og forventningene ikke en nedfelt skriftlig under overskriften *pedagogisk plattform*, i realiteten har en pedagogisk plattform med sterke retningslinjer for hvordan pedagogene skal forholde seg til sine elever, og dermed en tydelig forventning til den pedagogikken som skal gjennomføres i klasserommene. Disse retningslinjene, disse prinsippene og disse forventningene eksisterer ifølge rektor i rektors hode, de eksisterer hos den øvrige ledelsen og de eksisterer i lærerkollegiet. De handler om læringsmiljø og klasseledelse. I følge rektor er dette fundamentet for alt de gjør. «Dette har fokus hele tiden. Vi mener det at det er dette som er grunnmuren for en skole. Og når dette funker, så kommer det andre av seg sjøl».

Denne pedagogiske plattformen handler om at alle vet hvordan undervisning skal foregå og hvordan lærerne skal opptre som rollemodeller og voksne på skolen. Den handler om at man skal gjøre ting likt, om et positivt elevsyn, om at alle skal bli sett og alle skal mestre. Rektor C har klare forventninger til lærerne som arbeidstaker, som kollega og som rollemodell. «Det er superdefinert. (...) Hvis du etterspør hva som forventes av de som jobber her, så tror jeg ikke det går an å bli tydeligere. Det som er greit med å være så tydelig på det, er at det er ingen som kan si noe mot det».

Rektor C forteller også at lærerpersonalet er skiftet nesten totalt ut. I løpet av to skoleår er 22 av 34 lærere nye. De som er nyansatt og de som har blitt ved skolen er møtt med tydelige forventninger til hva det vil si å være lærer på denne skolen:

Hvis du skal jobbe her, så må du regne med å jobbe 3-4 timer ekstra i forhold til andre skoler. Du må være forberedt på å bruke mye tid sammen med elever, og vi kan ikke ha noe sykdom. Vi var ganske tydelige. Her funker det ikke med vikarer. De lærerne vi fikk da, det var lærere

² Vi går ikke nærmere inn på innholdet i de strategiske planene, da en reell dokumentanalyse av disse ville kreve tid og ressurser som ligger utenfor denne studiens ramme.

som hadde jobbet mellom 5 og 10 år, og som alle sa at det er akkurat derfor jeg vil komme hit. De 11 som kom nå i år er vi superfornøyde med. Nå har vi et personale som er strålende, som alle har det riktige elevsynet, som alle har det vi mener er viktig for å håndtere disse ungene.

Rektor A viser også til strategisk plan (jf. kommentaren om strategisk plan over), og da vi følger opp med et spørsmål om de har en spesiell pedagogisk retning som de jobber etter, svarer han: «Hvis du tenker på isme-pedagogikk, så synes jeg ikke vi har det. Vi er ferdig med den tida. Jeg har vært med på LTG-metode og konsekvenspedagogikk. Jeg har vært med på de fleste. Vi får jobbe mot de grunnleggende ferdighetene. Jeg tror jeg får svare sånn». Skolen har ikke en skriftlig nedfelt pedagogisk plattform, men det er vår vurdering at rektor gjennom samtalen gir uttrykk for en retning og en grunntanke som ligger under driften av skolen. Rektor A er opptatt av at dette skal være en inkluderende skole for alle.

Jeg tenker at på en skole er det ganske viktig å utvikle en kultur som går på å være inkluderende. Da jeg begynte her, var det veldig viktig at det skulle være en skole for alle. (...) Det har noe med å ha et litt vidt spekter for normalitet. Sånn at vi ikke smalner inn den. Da tenker jeg at det har noe med menneskesyn og kunnskapssyn og det har noe med det at vi prøver å være en skole for alle. Vi kan ikke ha en visjon om å være en inkluderende og kulturaktiv skole for alle hvis vi smalner inn. (...) Og jeg tror jo også at det er sånn for mange av våre elever så kan lærernes inkluderende holdning til elevene, det å bry seg om, det å stille krav, for mange utgjøre en forskjell. Det ligger mye i forhold til inkluderingstanken og det å bry seg om hver enkelt og at ungene skal føle seg sett. Ikke bare sett, men også opplevd. Sett og opplevd er en viktig greie. (...) I dette med inkludering, så har vi satsa veldig bevisst på dette med kunst og kultur. Det er rett og slett det at unger med forskjellig hudfarge og forskjellig bakgrunn opptrer sammen og er avhengig av hverandre på tvers av alder og alt mulig sånn. Da skjer det noe i interaksjonen mellom de som gjør at det virker inkluderende.

Dette synspunktet fra rektor faller sammen med skolens skriftlig utformede visjon: «En skole for alle. Skolen er en inkluderende skole som har fokus på elevenes læring. Alle skal få et positivt selvbilde gjennom kunnskap, tilhørighet, samarbeid og ansvar».

På vårt spørsmål om skolen har en pedagogisk plattform svarer rektor B et umiddelbart «ja». (Rektor B nevner ikke strategisk plan, men denne skolen har også en slik på linje med de to øvrige. Se for øvrig kommentar til strategisk plan over).

Den (pedagogiske plattformen) sier noe om et veldig positivt menneskesyn og mestring, og at vi ønsker at det skal være et trygt læringsmiljø og samtidig et aktivt læringsmiljø. Og så har vi sett på hva som ligger i det med 'aktivt', fordi for å få et læringsutbytte må det være en viss aktivitet. Så det er ikke nok å være.

Vi har sett nærmere på denne pedagogiske plattformen. Det første den uttrykker, er skolens visjon: En trygg og aktiv læringsarena. Videre understrekes det at alle i skolesamfunnet har ansvar for å skape et trygt og inspirerende arbeids- og læringsmiljø som fremmer faglig og personlig utvikling ved å legge vekt på organiseringsformer og arbeidsmåter som fremmer elevenes faglige og sosiale utvikling, tilrettelegge for at elevene får oppleve mestring gjennom tilpasset opplæring og ved å vise respekt for hverandre.

Alle parter i skolesamfunnet har ansvar for å bidra til dette. *Ledelsen* skal bidra til dette ved å skape en skole som er preget av trygghet, trivsel og læring, ved å være tydelig på hvilke krav og forventninger som stilles til skolens personale, elever og foresatte og ved å tilrettelegge læringsarbeidet ved skolen. *Lærerne* skal bidra bl.a. ved å samarbeide og legge planer for å gi elevene en helhetlig opplæring, hjelpe elevene til å utvikle seg i rollen som aktive og medansvarlige elever, inspirere elevene til å yte etter evne og til å få et positivt selvbilde, fremme elevenes gode egenskaper og veilede elevene til ansvar og frihet slik at de kan ta egne valg. *Elevene* skal tilegne seg kunnskap i de enkelte fag og metoder for hvordan man lærer, de har ansvar for å være aktivt deltakende i læringsprosessen og

prioritere skolearbeidet og de skal jobbe for å utvikle sosiale egenskaper og ansvarfølelse. De foresatte skal følge opp sine barns skolegang og ha ansvar for å bidra til et godt samarbeid mellom hjem og skole.

Rektor B sier at i lærerkollegiet er det noen, men ikke alle, som har den pedagogiske plattformen under huden. Rektor B ser det som et mål at flere skal få et eierforhold til den pedagogiske plattformen, og gir seg selv noen år på å få til dette og på å forandre skolen og få den dit rektor B ønsker.

Vi ser at alle de tre skolene har noen grunnleggende tanker og en grunnfilosofi for hva som skal skje på skolen, hvordan undervisningen skal være, hvordan lærerne skal være og hva som forventes av elevene. Om vi skulle formulere noe felles for de tre skolene, må det være at de har en ambisjon om å være inkluderende og favne alle elevene, de forventer at elevene skal yte, de ser potensial i alle elever gitt at de får riktig oppfølging og tilrettelegging og de krever lærere med et positivt elevsyn som møter forberedt til timene, er sjef i klassene og gjennomfører planlagt, strukturert og god undervisning. Bare en av skolene har nedfelt sine pedagogiske grunntanker skriftlig i en pedagogisk plattform, en annen har det i form av rektors nedskrevne krav til lærere som skal jobbe på denne skolen, og på den tredje eksisterer disse prinsippene gjennom rektors muntlige utdyping av skolens visjon.

Økonomi

Vi stilte følgende spørsmål til rektorene: «Noen hevder at økonomi ikke er av vesentlig betydning for å oppnå gode elevresultater, men at det er et spørsmål om ledelse, organisering og å utnytte de ressursene man har tilgjengelig. Har du noe synspunkt på dette?»

Rektor C svarer at penger har noe å si. Det oppleves ikke at det er veldig trangt, men at man må tilpasse aktiviteten i forhold til det man har å rutte med. Med ubegrensede midler ville rektor C økt lærertettheten. Lærerne hans jobber mye, og med økt lærertetthet kunne man avlaste noe.

Rektor A er delvis enig i at penger ikke er alt, og at ledelse og organisering er veldig viktig. Det største problemet er ikke penger, selv om den økonomiske situasjonen setter begrensninger for virksomheten, f.eks. er det behov for innkjøp av nye PC-er, men det stoppes av økonomien. Samtidig er ikke rektor sikker på at dette påvirker læringsutbyttet om man må vente med PC-investeringen eller andre investeringer til nytt budsjettår. Med ubegrensede midler ville rektor sørget for å tilsette de riktige lærerne, både når det gjelder faglig kompetanse, tilpasset opplæring og klasseledelse.

Rektor B sier at

Jeg tror at hvis man har gode systemer så har man et handlingsrom innenfor den økonomien vi har. Og jeg tror ikke at antall kroner inn handler om resultater ut. Men jeg ser jo at når jeg har overtatt en skole med et stort underskudd, som vi har et år på å ta inn, så gjør det at jeg har 20-grupper i stedet for 15-grupper, og det kan gi et læringsmessig resultat, fordi det ønskelige hadde vært å ha 15-grupper, og dette er en direkte konsekvens av en dårlig økonomi. Ja, selvfølgelig handler det om at økonomien må ikke bli så dårlig at det blir uheldige organisatoriske konsekvenser, men jeg tro ikke at kroner inn er det samme som resultater ut.

Med ubegrensede midler ville rektor B økt ledelsesressursen på skolen. Begrunnelsen for dette er at det ville gitt bedre muligheter for å være tett på for å kvalitetssikre det som skjer i klasserommet.

De tre rektorene har et relativt likt syn på hva penger og økonomi betyr for skolen. Med større budsjetter ville de få noen muligheter de ikke har, men de mener alle også at pengene ikke er alt, men at det i stor grad handler om å drive god ledelse og organisering innenfor de økonomiske rammene man har fått. Rektorene er også relativt samstemt i hva de ville prioritere dersom de hadde ubegrensede ressurser. Rektor C ville øke lærertettheten, rektor A vil sørge for å tilsette de riktige lærerne og rektor B ville styrke ledelsen for å kvalitetssikre aktiviteten i klasserommet. I bunn og grunn handler dette om det samme, de vil prioritere ressursene slik at kvaliteten på det som skjer i klasserommene blir best mulig.

4.3 Tre skoler – like, men forskjellige

Vi har nå presentert noen tall om de tre skolene samt tre rektors synspunkter på og redegjørelse for etter hvilke retningslinjer, ideer og prinsipper skolene deres skal gjennomføre læringsarbeid og undervisning.

Elevgrunnlaget på de tre skolene er forskjellig. Skole C har 81 prosent elever med minoritetsspråklig bakgrunn, hvorav 23 prosentpoeng er innvandrere. 28 prosent av foreldrene har høyere utdanning, og karaktersnittet i fire sentrale fag i de klassene vi har observert er 3,6. Skole A har 59 prosent minoritetsspråklige elever, hvorav 27 prosentpoeng er innvandrere. 36 prosent av foreldrene har høyere utdanning og karaktersnittet vi måler er 3,5. På den siste skolen, skole B, har 16 prosent minoritetsspråklig bakgrunn, hvorav 4 prosentpoeng er innvandrere. 61 prosent av foreldrene har høyere utdanning og karaktersnittet er 4,1.

Alle rektorene gir uttrykk for et positivt elevsyn. Det er knyttet store utfordringer til mange av elevene, men rektorene gir uttrykk for at de fleste har et potensial.

Alle skolene har regler og rutiner for hva de gjør ved regelbrudd. Disse rutinene er ikke like eksplisitte på alle skolene. Alle de tre rektorene mener at regelbruddene bør håndteres nede i organisasjonen der det har skjedd og av involvert lærer. Unntaket er alvorlige regelbrudd som håndteres av ledelsen. Ingen av dem ønsker å bruke utvisning dersom det ikke er absolutt nødvendig.

På alle de tre skolene er det en intensjon at før timen begynner skal elevene skriftlig ha informasjon om hva som er målet med undervisningsøkta, og to av skolene uttrykte også en intensjon om oppsummering av undervisningsøkta. Klasseledelse står sentralt på alle skolene, men slik vi så det var fokus på klasseledelse særlig sterkt på skole C. God undervisning krever en tydelig leder i klasserommet og undervisningen må være godt planlagt og strukturert. Rektorene er enige om at lekser ikke skal være nytt stoff, men repetisjon av det elevene har arbeidet med på skolen. To av skolene er inne i prosesser med utvikling av bruk av læringsstier. Alle de tre rektorene vektlegger at vurdering er viktig og at skolene jobber med dette. Vektleggingen av dette er tydelig sterkere på skole B enn på de andre skolene.

Rektorene tilkjenner at tilpasset opplæring er viktig, men vårt inntrykk er fenomenet tilpasset opplæring ikke har en fremtredende plass i rektorenes og lærernes bevissthet. De har fokus på og jobber med andre begreper og fenomener, som vurdering for læring og klasseledelse. Men det er ikke utenkelig, slik rektor C sier, at de som er gode på klasseledelse også er gode på tilpasset opplæring, og at fokus på et forhold i skolen som sikrer mot bedre læring for elevene, også kan ha som effekt at hver enkelt elev blir sett i større grad og at bedre tilpasset opplæring er resultatet, selv om det ikke er det man kaller det. Rektor B peker på at deres sterke fokus på vurdering for læring, i realiteten også er arbeid med tilpasset opplæring.

Alle de tre skolene har noen grunnleggende tanker og en grunnfilosofi om hvordan undervisning og læringsarbeid skal foregå på deres skole. Felles for de tre skolene er at de gir uttrykk for at de ønsker å være inkluderende, de forventer at elevene skal yte, de ser potensial i alle elever gitt at de får riktig oppfølging og tilrettelegging og de krever lærere med et positivt elevsyn som møter forberedt til timene, er sjef i klassene og gjennomfører planlagt, strukturert og god undervisning. Bare en av skolene har nedfelt sine pedagogiske grunntanker skriftlig i en pedagogisk plattform, en annen har det i form av rektors nedskrevne krav til lærere som skal jobbe på denne skolen, og på den tredje eksisterer disse prinsippene gjennom rektors muntlige utdyping av skolens visjon.

De tre rektorene har et relativt likt syn på økonomi. De ser at penger gir muligheter, er enige om at penger ikke er alt, men at god ledelse og organisering innenfor de økonomiske rammene de har er vel så viktig. Rektorene er samstemt om at de med ubegrensede ressurser ville prioritere ressursene slik at kvaliteten på det som skjer i klasserommene blir best mulig.

Om vi skulle peke på hva som er det sentrale inntrykket vi sitter igjen med fra hver av skolene, ville vi si at rektor A formidler en generell holdning til at inkludering er viktig. Denne kommer til uttrykk i skolens visjon og rektor kan gjøre godt rede for dette, men vi oppfatter likevel ikke at dette er med på å sette et sterkt preg på den daglige virksomheten i klasserommene. Rektor B fokuserer på vurdering for læring, og det er vår oppfatning at dette står sentralt og at dette er denne skolens vei og strategi for å oppnå best mulig læring for flest mulig av elevene. Rektor C er opptatt av klasseledelse, og særlig av at den gode læreren er den som er sjef i klasserommet og kan lede elevene og deres læringsarbeid på en strukturert og planlagt måte. I disse tilsynelatende forskjellene finner vi likevel ett minste felles multiplum: Målet er det samme: en skole som sikrer læring for alle, med særlig fokus på de svakeste. Strategien og veien dit er likevel ulikt definert, og det uttrykte fokuset er ulikt: inkluderende skole, vurdering for læring eller klasseledelse.

I neste kapittel vil vi se nærmere på hva som skjer i klasserommet og i de enkelte undervisningstimene. Deretter vil vi i siste kapittel diskutere sammenhenger mellom intervjuene med skolens rektor og observasjonene fra klasserommene.

5 Timen og læreren

Observasjonsmaterialet i denne undersøkelsen er samlet inn ved at vi fikk være til stede i til sammen 40 undervisningstimer – de aller fleste av varighet mellom 60 og 90 minutter – på 9. og 10. klassetrinn på skole A, B og C, og dessuten på en fjerde skole som ikke er presentert ved rektorintervju i det foregående. Årsaken til at vi har valgt ikke å presentere den siste skolen på denne måten, er begrunnet med hensyn til skolens anonymitet, og drøftet i kapittel 3.1 *Utvalg av skoler* i denne rapporten. Vi har likevel valgt å inkludere observasjoner fra undervisningstimer ved denne skolen i vårt materiale, i all hovedsak der disse observasjonene sammenfaller med generelle inntrykk fra skolene A, B og C. Av hensyn til lærerne vi har møtt, er ingen av situasjonene i timene som vi gjengir i det følgende, merket med klassetrinn/skolebetegnelse eller noe annet som kunne bidratt til å identifisere skolene.

Som beskrevet i kapittel 3.1 *Utvalg av skoler* ble våre observasjonsenheter valgt ut på grunnlag av elevenes prestasjonsnivå og prestasjonsutvikling målt med nasjonale prøver på 8. trinn og avgangseksamen fra 10. trinn blant ett tidligere kull på skolen. Én forventning til observasjonene vil derfor være at det som foregår i klasserommene, kan bidra til å forklare prestasjonsutviklingen. I dette kapitlet skal vi se nærmere på hva som skjer i undervisningsøktene på de fire skolene, inndelt i oppstart, selve timen og timens avslutning.

5.1 «Da klokka klang» - oppstart av timen

Ved oppstarten av timen noterte vi hvor lang tid det tok før læreren hadde kontroll over klassen, og hvor lang tid det tok før den undervisningsrelaterte delen av timen begynte. Dette definerte vi til å være når læreren begynte å snakke om hva som skulle skje i timen, eller at læreren på andre måter refererte til faglig relevante tema. Vi noterte hvorvidt elever eller også læreren kom for sent, om læreren syntes å være godt forberedt og hvordan hun startet timen med henblikk på å lede undervisningen inn på et spor. Her så vi etter om hvorvidt elevene fikk forklart hva som skulle skje i timen, om timen hadde et overordnet mål, og hvorvidt læreren knyttet sammen gammel og ny kunnskap i oppstart av timen.

I de aller fleste timene vi fikk følge, sto klasserommene åpne for elevene ved oppstarten av skoledagen eller etter et friminutt. Unntaket var spesialrom som naturfagssal og skolekjøkken. Ofte befant læreren seg i klasserommet allerede før elevene kom inn døra. I disse tilfellene sto læreren ved tavla, men han eller hun³ hadde som regel ansiktet vendt mot elevene idet de kom inn i rommet. På en av skolene forlot lærerne personalrommet idet skoleklokka ringte inn til timene. Disse timene ville

³ Vi har vekslet mellom å beskrive lærerne som hun og han i denne rapporten. I noen tilfeller samsvarer betegnelsen med lærerens kjønn i den virkelige observasjonssituasjonen, mens i andre tilfeller har vi med vilje byttet om på kjønnsbetegnelsene. Dette er for å sikre lærernes anonymitet.

naturlig få et tillegg på ca. to minutter i oppstarten – tiden det tok å gå fra personalrommet til klasserommet.

I alle timene vi var til stede kom elevene inn gjennom døra til klasserommet mer eller mindre samtidig, og organiseringen av sekker, yttertøy og skolesaker skjedde under høylytt samtale mellom elevene, roping, latter og generell bevegelse i klasserommet. Denne situasjonen krevde som regel en eller annen handling fra lærer for å markere at timen begynte. Vi så flere teknikker eller strategier for å bringe klassen under kontroll. På flere av skolene ble det praktisert et hilseritual i dagens første time, eller også ved oppstarten av timer resten av dagen. Ved disse ritualene stilte elevene seg opp ved pulten sin mens læreren ventet til det var tilstrekkelig rolig til at hun kunne si sin faste frase, for eksempel «god morgen, klasse 9A.» Elevene kunne svare noenlunde i kor: «God morgen.» Av og til ga læreren elevene beskjed om å sette seg, men som oftest gikk dette uten instruks. Det var påfallende for oss hvordan dette hilseritual skapte ro og tilsynelatende oppmerksomhet som læreren kunne utnytte til å starte undervisningen nesten umiddelbart. Imidlertid så det ikke ut til at hilseritual ble brukt konsekvent på tvers av timer, det vil si at det ikke ble brukt på lik måte av forskjellige lærere og i ulike fag innenfor samme skole.

Dette betyr likevel ikke at lærere som ikke praktiserte hilseritualer, nødvendigvis måtte bruke noe særlig lenger tid på å få kontakt med og kontroll over klassen. Vi så imidlertid mer variasjon med hensyn til hvorvidt det faktisk ble ro i oppstarten i timene hos lærere som valgte andre måter å starte timen på. Læreren kunne for eksempel se på at elevene kom inn i klasserommet under støy, latter og uro som vi har beskrevet over, og kunne etter et minutt eller to si med halvhøy stemme: «nå må det bli ro.» Elevene falt da som oftest til ro på plassene sine i løpet av et par minutter. Atter andre lærere trengte ikke å be om ro i det hele tatt, men kunne simpelthen si som det første de sa til elevene: «Nå begynner timen, i dag skal vi snakke om ...» Med svært få unntak hadde lærerne vi fulgte, ro i klassen etter to til fem minutter. Den faglige delen av timen startet som regel like etterpå, men ble av og til utsatt på grunn av praktiske beskjeder om for eksempel aktivitetsdag eller klassetur. En lærer vi fikk følge, valgte å møte elevene i døra for der å si «velkommen til timen» til så mange som mulig av dem mens de gikk inn i klasserommet. Dette hadde ikke den samme effekten som hilseritual ved pulten, fordi elevene fortsatte inn i klasserommet mens de snakket med utestemme og brukte stor plass til å bevege seg, slik at læreren likevel måtte vente til elevene hadde funnet plassene sine før han gjentatte ganger ba om ro. Vi noterte nokså få tilfeller der elever kom for sent, og ingen tilfeller der forsentkomning i seg selv egentlig forstyrret det som foregikk i klassen.

Vårt inntrykk er at de første par minuttene etter en formell, tydelig oppstart av timen slik som vi har beskrevet over, er gyldne. Med dette mener vi at i disse minuttene registrerte vi så å si aldri småprat eller annen uro mellom elevene, med mindre lærer ikke hadde lyktes i å få hele klassens oppmerksomhet innledningsvis. Derfor var det interessant å se hvordan læreren valgte å utnytte disse øyeblikkene for å lede timen inn på et spor. De fleste av dem fortalte elevene hva som skulle skje i timen, men dette skjedde nesten alltid ved at elevene fikk vite hvilke *aktiviteter, metoder eller arbeidsformer* som skulle anvendes. Elevene fikk vite ting som «i dag skal vi øve til prøven», eller «i dag skal dere jobbe videre med presentasjonen om ...» De kunne få vite at «i dag skal vi jobbe på datarommet», eller at «... etterpå skal dere jobbe i grupper.» Selv om dette utvilsomt er nyttig informasjon for elevene, merket vi oss at svært få lærere valgte å bruke denne tiden til å knytte forbindelser mellom gammel og ny kunnskap, eller mellom mål for timen og aktivitetene som skulle foregå. Mange lærere ønsket tilsynelatende å komme i gang med timens aktiviteter så raskt som mulig, kanskje for å minimere muligheten for uro i klassen. En annen mulig tolkning er at læreren setter likhetstegn mellom aktivitet og læring. Som både Haug (2011) og Klette (2003) skriver, er norske klasserom generelt preget av et høyt aktivitetsnivå, uten at det alltid synes å være klart hva som er hensikten med aktiviteten. Vi skal komme tilbake til dette nedenfor, når vi tar for oss hva som skjedde i selve skoletimene.

I løpet av timene hvor vi var til stede, opplevde vi aldri at en lærer sa ting som «sist vi var sammen, begynte vi å snakke om forholdstall, og hva forholdstall brukes til. Vi regnet ved hjelp av eksempler,

som viste at forholdstall kan være nyttige når (...). I dag skal vi lære mer om forholdstall, og det vi skal øve på i dag, handler om hva som skjer når ...» Dette er en tenkt eksempel som vi har laget for å illustrere noe vi *ikke* så i klasserommene, og som viser til en tendens som vi fant på tvers av fag, trinn og skoler: verken i norsk, matematikk, språkfag, naturfag eller samfunnsfag ble det nevnt eksplisitt kunnskap som elevene skulle ha tilegnet seg tidligere. Vi hørte ikke at stoff som elevene hadde jobbet med tidligere, ble gjort relevant for dagens time. Dette utelukker likevel ikke at enkelte lærere brukte repetisjon av tidligere gjennomgått stoff som del av selve undervisningen, for eksempel ved å referere til lekser. Vi kommer tilbake til repetisjoner som arbeidsmetode under.

På flere skoler registrerte vi imidlertid at lærere oppga mål for timen, eller at slike målformuleringer sto på tavla da elevene kom inn i klasserommet. Da vi noterte ned disse målene og sammenlignet dem på tvers av timer, så vi etter hvert at målene egentlig ofte var aktiviteter. Nedenfor gir vi noen eksempler på slike aktiviteter forkledd som mål:

- Øving til nasjonale prøver
- Holde en presentasjon
- Låne bok på biblioteket
- Følge en oppskrift
- Gjennomgå en prøve [som har vært avholdt tidligere]
- Skrive laboratorierapport fra elevforsøk

Læreren kunne også gi elevene stikkord på tavla for hva timen skulle handle om, som for eksempel figurttall, kvadratrot, valg og verdier eller arvestoff. Disse stikkordene kan forholde seg direkte til mål for uka eller økta slik dette er nedfelt i elevenes arbeids- eller ukeplaner, og som elevene har tilgang til i elektronisk form gjennom Fronter. Dette hadde vi ikke anledning til å undersøke nærmere. Til sammenligning med målene som egentlig er aktiviteter, skal vi gjengi noen eksempler på formuleringer som vi mener er reelle mål for en time, og som elever ble forelagt (skriftlig og/eller muntlig) mens vi var til stede:

Eksempel på målformulering 1:

Vi skal se hvordan man kan få forståelse for en tekstoppgave: Hvordan kan man oversette et problem til matematikksymboler, det vil si tall og tegn?

Eksempel på målformulering 2:

Lærer: Målet er at dere skal bli mer bevisst på hvordan dere løser matteoppgaver. Hvordan kan du bli mer bevisst på dette?

Elev: Vi kan bli bedre til å lese oppgavene og planlegge hvordan de skal løses.

Lærer: Ja. Så arbeidet med oppgavene henger bedre sammen.

Eksempel på målformulering 3:

Jeg skal være sikker på at jeg forstår oppgavene i heftet, og jeg skal kunne forklare viktige begrep i naturgeografi.

Forskjellen på disse formuleringene og eksempelet på aktiviteten øve til prøve som er gjengitt over, er at disse tre siste målsetningene angir hva eleven bør kunne eller bør ha forstått når timen er over, mens øve til prøve bare handler om hva eleven skal gjøre i løpet av timen. Det er naturligvis lett å fastslå om bestemte aktiviteter er utført, for eksempel at eleven faktisk har lånt en bok på biblioteket i løpet av timen, eller at klassen faktisk har skrevet rapport fra et forsøk i naturfag. Slik måling av utført aktivitet gjør imidlertid ikke slike aktiviteter til mål i seg selv, og hva som er hensikten og det mulige læringsutbyttet med slike aktiviteter forblir utydelig. Som en ytterligere illustrasjon kan vi gå videre med

enda et eksempel fra observasjonsmaterialet, der aktiviteten øve til prøve faktisk blir gitt en målsetning:

Eksempel på målformulering 4:

You should know what to work with for the test this Friday.

I timen som ble innledet med denne målsettingen, delte læreren ut gule post-it-lapper til elevene like før timens avslutning. Elevene fikk beskjed om å skrive navnet sitt på lappen, og notere ned minst tre ting som de etter denne timen burde vite at de måtte jobbe mer med før prøven. Læreren samlet inn alle lappene. Vi vet ikke hvordan hun brukte disse lappene i det videre arbeidet, men vi antar at med denne innledningen og avslutningen kunne hun ikke bare danne seg et bilde av kvaliteten på elevenes arbeid i selve timen, men også vurdere elevenes innsats i de videre forberedelsene til prøven. Dette peker mot et potensial ikke bare for å tydeliggjøre læringsaktiviteten, men også for å holde følge med elevens læringsutbytte gjennom flere ledd i undervisningen. Vi skal komme tilbake til dette når vi tar for oss avslutningen av skoletimen, men vi kan si allerede nå at det var svært sjelden vi så læringsmål oppsummert. Derfor mener vi at denne muligheten til å følge opp elevenes læring er underutnyttet på skolene vi besøkte.

I så å si alle timene fikk vi inntrykk av at læreren hadde forberedt seg på opplegget for timen, det vil si at aktiviteter eller arbeidsmåter allerede lå fast. Unntak fra dette var der det ble satt inn vikarer, og hvor forberedelse avhang av hvor god kommunikasjonen mellom den vanlige læreren og vikaren hadde vært. Vi vil understreke at også i tilfeller med vikarer så vi eksempler på svært godt forberedte timer, men dette var ikke alltid tilfelle. Når opplegget for timen ligger fast, er det kanskje også nærliggende for læreren å starte med å si at «i dag skal vi ha gruppearbeid», istedenfor å begynne økta med hva som er målet for timen eller å knytte eksplisitte forbindelser mellom ny og gammel kunnskap.

Til tross for gjennomgående god forberedelse fra lærernes side så vi også et par eksempler på at arbeidsmetodene som skulle benyttes ble gjort til gjenstand for diskusjon mellom lærer og elever, det vil si at elevene ble stilt overfor valg om hvordan de ville arbeide med et tema. I ett tilfelle hvor vi var til stede førte dette til at oppstarten av den faglige aktiviteten i timen ble forsinket med ca. 20 minutter fordi lærer og elever brukte tiden på å bestemme at hele klassen skulle arbeide med pc, hvorpå det viste seg at det ikke var bestilt eller forberedt noe rom for at denne arbeidsmåten kunne brukes, og at det tekniske utstyret samt nettverket hadde mangler.

Alt i alt observerte vi først og fremst timer som begynte når det var meningen at de skulle begynne, og lærere som raskt fikk kontroll over klassen sin før de nokså umiddelbart gikk videre med den faglige aktiviteten. I de gylne minuttene etter at læreren har fått kontroll og beholder ordet, så vi at mange lærere valgte å fortelle om hva slags aktivitet som skulle foregå i timen. Bare i noen få tilfeller har vi sett at det ble gitt reelle mål for økta, altså at elevene får vite hvorfor de skal gjøre det de skal gjøre. Dette synes imidlertid å bidra til å synliggjøre og muligens også legge til rette for å evaluere elevenes læringsutbytte på en måte som kan komme både elever og lærere til gode.

5.2 «Lese og skrive og regne er bra» - timens innhold

Ifølge Klette (2003: 54) i evalueringen av Reform 97 var *instruksjon, spørsmål/svar* og *individuell hjelp* de hyppigst registrerte læreraktivitetene, og *lytter/hører på lærer, svarer på spørsmål* og *jobber individuelt* de hyppigst registrerte elevaktivitetene på alle trinn. I observasjonskjemaet vårt krysset vi av for og skrev utfyllende kommentarer om disse kategoriene av undervisningsmetoder:

- Tavleundervisning
- IREF (det vi si en spørsmål-svar-sekvens mellom lærer og elev(er) gjenkjent som lærers *Initiative*, elevens *Response*, lærers *Evaluation* av elevens svar og eventuelt med *Follow-up* fra lærers side)

- Individuell oppgaveløsning
- Gruppearbeid
- Faglig diskusjon eller øvelse under oppsyn av lærer

I tillegg registrerte vi hvorvidt det ble benyttet arbeidsplaner, lekser og IKT i undervisningen, samt om det foregikk noen form for evalueringsaktivitet. Vi søkte også å gjøre en vurdering av hvorvidt undervisningen kunne karakteriseres som tilpasset elevenes ulike nivåer. Vi skal i det følgende ta for oss hver av disse arbeidsmåtene og temaene.

Tavleundervisning

I likhet med Haug (2011) registrerte vi at omfanget av tavleundervisning er betydelig mindre enn omfanget av former for individuelt arbeid med oppgaver i klasserommene vi besøkte. Vi fant likevel raskt ut at vi måtte nyansere betegnelsen tavleundervisning når vi skulle nedtegne og oppsummere våre egne observasjoner fra klasserommene. I enkelte tilfeller så vi det vi kunne kalle for gammeldags tavleundervisning, det vil si at læreren skrev og regnet regnestykker med kritt på tavla mens hun forklarte og kommenterte hva hun gjorde. Dette skjedde likevel ikke særlig ofte i timene hvor vi var til stede. Imidlertid så vi et visst omfang av situasjoner der læreren sto foran elevene i klasserommet og ledet undervisningen. Som oftest innledet læreren først ved å forklare hva som skulle skje i løpet av timen, og deretter enten ved å administrere spørsmål/svar-sekvenser (se nedenfor) eller ved å vise, demonstrere eller forelegge fagstoff for elevene.

I våre observasjoner så vi enkelttimer der læreren brukte en hel skoletime på å fortelle elevene om et faglig emne. Disse timene dominerer ikke materialet vårt, men gjør at vi i større grad har sett læreren som formidler eller forteller enn hva Haugs (2011) oppsummering av nyere norsk klasseromsforskning tyder på. I disse timene kunne læreren ha forberedt en sammensatt presentasjon som ble vist på powerpoint eller streamet og projisert ved hjelp av smartboard, og som kunne inneholde tekst, bilder, filmsnutter og websider – primært utdrag fra ulike elektroniske og nettbaserte undervisningsressurser. I tillegg til å være godt faglig forberedt kunne lærer i disse timene være opptatt av å komme igjennom hele fagstoffet, noe som betydde en klar styring og sanksjonering av elevenes atferd i timen. Slik har vi også sett læreren som en tydelig regissør av undervisningen så vel som engasjert pådriver for hva som skal skje i timen.

Denne bruken av elektroniske hjelpemidler var ikke så dominerende at vi vil kalle det for et egentlig skifte i hvordan undervisning foregår. Snarere mener vi at disse hjelpemidlene ser ut til å ha utvidet muligheten for lærerens tavleundervisning, uten at essensen i den tradisjonelle tavleundervisningen er borte. Denne essensen handler om at læreren snakker til hele klassen under ett og bestemmer over emne og forklaring av lærestoffet, men også om at elevene kan synke inn i en passiv tilstand fordi aktiviteten på tavla strengt tatt ikke krever noen innsats fra dem. Bruken av elektroniske undervisningsressurser med interaktive og bevegelige elementer, kanskje til og med kombinert med lyd eller bakgrunnsmusikk, engasjerer på den andre siden kanskje elever som ellers ville ha dagdrømt seg gjennom lærerens forklaring med kritt på tavla.

Spørsmål og svar

Spørsmål/svar-sekvenser har tradisjonelt vært en dominerende undervisningsform i norsk skole (Haug 2011; Klette 2003). I den internasjonale forskningslitteraturen har slike sekvenser gjerne blitt kalt for IREF, kjennetegnet ved at lærer stiller et spørsmål til hele klassen eller til en elev (*Initiative*), elev(ene) svarer på lærerens spørsmål (*Response*), og læreren kommenterer svaret (*Evaluation*) før han eventuelt følger opp med et nytt spørsmål som går dypere i tema (*Follow up*). Funnene fra klasseromsstudier på 1970-tallet pekte i hovedsak mot en passiv, lyttende elevrolle som svarte til en lærerdominert helklasseundervisning (Klette 2003). Tradisjonelt har slike spørsmål/svar-sekvenser blitt brukt til innlæring av fakta og repetisjon av tidligere gjennomgått stoff. Når slike metoder brukes i klasserom i dag, viser forskning at innlæring av fakta og gjentagelse av lærestoff fremdeles dominerer, men Klette påpeker at en strukturert og gjennomtenkt bruk av spørsmål kan legge til rette for felles

forståelse og begrepsbruk (ibid.). Vi skal gi et eksempel på en tydelig og pedagogisk bevisst IREF-sekvens fra materialet vårt, som utspilte seg i lærerens gjennomgang av lekser i norsk. Teksten som elevene skulle forberede til timen, handlet om symbolbruk i litteraturen. Her lar læreren ulike elever få ordet:

Lærer: Fargen svart, hva kan det symbolisere?

Elev 1: Sorg.

Lærer. Bra. Sorg forbinder vi med fargen svart. Andre forslag?

Elev 2: Håpløshet.

Lærer: Håpløshet, godt forslag. 'Det ser mørkt ut', eller 'det ser svart ut', sier vi. Hva med fargen rød?

Elev 2: Sinne?

Lærer: Ja. 'Å se rødt', det beskriver sinne. Andre ting som fargen rød kan symbolisere?

Elev 3: Kjærlighet.

Lærer: Kjærlighet. Kan dere gi eksempler på andre symboler for kjærlighet?

Elev 3: En rose.

Elev 4: Et hjerte.

Lærer: Riktig. En rød rose eller et rødt hjerte. Det er symboler på kjærlighet.

Her ser vi hvordan læreren både involverer flere elever i en IREF-sekvens og hvordan en elev får mulighet til ikke bare å vise at hun kan litt mer enn det hun først har fått svare på, men også delta i utviklingen av et resonnement. Emnet symboler i litteraturen er i seg selv abstrakt og vanskelig å forklare uten å bruke eksempler, samtidig som bruken av eksemplene ofte bygger på et premiss om at symbolene allerede er kjent og forståelige for elevene. I denne IREF-sekvensen kommenterer læreren elevenes svar ved å gi dem enkle eksempler fra dagligtale som illustrerer og bygger opp under det som eleven sier, samtidig som elevene får bekreftelser av svarene. Her utnytter læreren mulighetene som ligger i IREF for å skape et støttesystem for felles forståelse og begrepslæring i en klasse som besto av over 50 % elever med språklig minoritetsbakgrunn.

Dette eksempelet er også et av få tilfeller hvor vi eksplisitt ble forelagt repetisjon av en lekse. Slik leksehøring tok, i de få situasjonene hvor det ble tydelig at det var lekse som ble gjennomgått, som regel form av spørsmål/svar-sekvenser, men ingen av dem fremsto som en egen pedagogisk metode i samme grad som det vi ser over. I de fleste tilfeller nøyde lærer seg med det vi kan kalle IRE – det vil si at *Follow up* manglet – som forløp ved at lærer stilte spørsmål som «er det noen som kan si meg hva (...) betyr?» før han lot en elev svare (kanskje ved håndsopprekning), fulgt av at lærer sa at svaret var riktig (eller kanskje ikke helt riktig, og en ny elev fikk spørsmålet sendt videre). I de færreste tilfellene fulgte lærer opp med et nytt spørsmål til samme elev.

Klette (2003) påpeker betydningen av det kvalitative innholdet i samtalen som foregår i klasserommet. Hun siterer Alexander (2000) i at individuelle oppgaver eller det at elevene leser en tekst for seg selv bare i en viss grad oppøver elevenes begrepsmessige og diskursive kompetanse: «... it is upon talk, rather than any other of the activities (...) that pupils' conceptual understanding depends» (Alexander (2000) gjengitt i Klette 2003: 58). Ved å vise til Mortimore m.fl. (1988) fremhever Klette betydningen av lærerens systematiske bruk av «high quality questions» samt lærerens gjennomtenkte bruk av «classroom talks». Med «high quality questions», eller hva Mortimore m.fl. (1988) også omtaler som «high order questions» forstår vi med bakgrunn i vårt eget materiale de spørsmål som er egnet til å få elevene til å reflektere. Dette innebærer at elevene, istedenfor bare å repetere tekst fra boka, blir stimulert eller inspirert av lærerens spørsmål til å komme med svar og løsningsforslag som kombinerer faglige elementer og/eller personlige assosiasjoner om tema. Slik kan eleven oppleve egen faglig utvikling gjennom å delta i samtalen, fordi læring bli noe mer enn gjentakelse av lærestoff.

I et klasserom vi besøkte brukte læreren en dynamisk form for samtale/instruksjon som i stor grad hadde form av spørsmål/svar mellom lærer og elever, men som ikke alltid og nødvendigvis var faglig rettet. Lærer beholdt kontrollen over samtalen gjennom hele timen, selv om han godtok at elevene

ropte ut svar eller på annen måte engasjerte seg i den «flerstemmige dialogen» uten å be om ordet først. Dette ga seg utslag i at læreren lot seg engasjere i korte meningsutvekslinger om for eksempel frokostvaner midt i mattetimen, men at han samtidig drev elevene fremover gjennom en dobbelttime der de skulle få kjennskap til og forstå utregninger basert på grunnleggende geometriske teoremer. I dette vekslet han mellom det vi kan kalle dagligdagse og «high order-questions», mens han tillot at elevene levde ut seg selv og det de tenkte på i øyeblikket – både av faglige og ikke-faglige ting – samtidig som lærer aldri slapp fokus på det som var tema for timen.

Mens arbeids- og samtaleformen til tider kunne virke noe kaotisk på oss som observerte, ble det samtidig klart for oss at mange av elevene responderte godt på denne løpende dialogen i rommet. Elever som hadde mye på hjertet i timen, kunne plutselig utbryte «Åja! Nå skjønnte jeg det!», eller «Det der var vanskelig!» Slik fikk også læreren hele tiden tilbakemeldinger som gjorde at han kunne tilpasse spørsmålene sine og fremleggingen sin enda bedre.

I klasserommene vi besøkte ga bruken av IREF ellers mer inntrykk av å være en metode for repetisjon eller markør av overgang til et nytt tema enn et redskap for ny erkjennelse i en læringsprosess. Spørsmål/svar-sekvenser var heller ingen dominerende arbeidsform i undervisningssituasjonene som vi fikk observere. Der det forekom, skjedde det som oftest kort som leksehøring slik vi har beskrevet over, eller for å oppsummere en sekvens med oppgaveløsning.

Arbeid med oppgaver

Den hyppigst forekommende arbeidsformen i vårt materiale er oppgaveløsning, enten individuelt eller i en slags hybridform der elever får søke samarbeid med andre uten at dette tar form av organisert gruppearbeid. Slik sett støtter våre observasjoner opp om Haug (2011) og Klettens (2003) oppsummeringer om at aktiviteten i klasserommet fylles av elevenes arbeid med oppgaver. De fleste timene vi fikk overvære inneholdt elementer av oppgaveløsning, og i omtrent halvparten av alle observasjonene våre dominerte denne arbeidsformen. Dette omfatter også timer som elevene skulle bruke til å forberede presentasjoner eller fremføringer, enten alene eller i grupper.

I de fleste av situasjonene der elevene ble bedt om å løse oppgaver, fikk de lov til å samarbeide med sidemannen, eller læreren ga ingen klar beskjed om hvorvidt oppgavene skulle løses av elevene alene eller i samarbeid med andre. I det hele tatt så vi svært få situasjoner der elevene arbeidet med oppgaver én og én. Det kan godt være at arbeid én og én var lærerens intensjoner med arbeidsøkta, men den vanligste observasjonen var at læreren sa «dere kan jobbe sammen» eller at elevene simpelthen begynte å snakke med sidemannen, noen ganger etter å ha spurt om lærerens tillatelse først. Arbeidsformen understøttes ved at i alle klasserommene vi fikk besøke, var pultene satt sammen slik at minst to og kanskje så mange som fem-seks elever satt på rekke. Denne innredningen av klasserom kan være motivert av sosiale og/eller pedagogiske hensyn, som at elever skal bli kjent med hverandre og lære nettopp av å arbeide sammen med andre. Dersom elevene er vant til denne organiseringen av klasserom gjennom hele skoleløpet, er de muligens også vant til at oppgaver kan løses gjennom småprat med sidemannen. Vi merket oss uansett at plasseringen av pultene kan forsterke tendens til småprat og uro når elevene skal løse oppgaver. Resultatet var at i de fleste timene hvor denne arbeidsmåten ble benyttet enten i noen eller stor utstrekning, bredte samtalen mellom elevene seg snart ut over rommet. I de fleste tilfellene var det vårt inntrykk at denne samtalen ikke var av faglig karakter.

På denne måten mener vi å ha sett at innredningen av klasserommene og mangel på tydelige instruksjoner om arbeidsform gjør at elevene ikke bare er overlatt ansvaret for å utnytte tiden til arbeid og læring på egen hånd, men også *forlater* dette ansvaret fordi samtalen med sidemannen eller jenta som sitter på raden bak – eller i andre enden av klasserommet – er langt å foretrekke fremfor egenstudier. Kun i et fåtall tilfeller så vi lærere som sanksjonerte slike samtaler og slikt stemmesurr i klasserommet under arbeid med oppgaver, og i de fleste tilfellene var det klart for oss som observerte at elevene kunne gjøre akkurat så mye eller så lite som de ville i disse timene.

Arbeid med oppgaver innebar i de fleste tilfellene at læreren tilbød elevene individuell hjelp. Mens læreren på denne måten gikk rundt i klasserommet og konsentrerte seg om én og én elev av gangen, kunne de øvrige elevene villig la seg forstyrre eller selv aktivt uroe sine medelever bak lærerens rygg enten under påskudd av å be om hjelp, se hva de andre holdt på med eller ganske enkelt tulle, tøyse og snakke om mer spennende ting. Nedenfor gjengir vi noen korte observasjoner fra vårt eget materiale om slike situasjoner.

Eksempel på situasjon med oppgaveløsning 1:

I en samfunnsfagtime har elevene fått beskjed om at de skal øve til prøve i neste uke. De har fått et sett med oppgaver for timen, og instruks om at de får lov til å samarbeide med sidemannen. Småpraten brer seg raskt ut over rommet. Lærer går rundt i klasserommet for å se til at elevene jobber og vise at han er tilgjengelig for å hjelpe hvis noen står fast. Mens læreren snakker med enkeltelever, kan mange av de øvrige elevene ta pause i arbeidet, det vil si kikke litt rundt seg, snu seg til pultraden bak og snakke med medelever om andre ting eller sitte nokså uvirksomme. Vårt inntrykk er at læreren har forberedt litt for få oppgaver til timen, eller at ekstraoppgavene som elevene kan jobbe videre med, er nesten helt like det opprinnelige oppgavesettet og derfor ikke fanger elevene noe særlig. Slik blir elevene fort ferdige, og det oppstår dødtid som de fyller med prat.

Eksempel på situasjon med oppgaveløsning 2:

I en språktime har lærer forberedt et variert opplegg med aktiviteter som skal foregå ved at alle elevene utfører de samme oppgavene samtidig. Opplegget veksler mellom korte oversettelsesøvelser, gloseøvelser, leseøvelser og grammatikkøvelser flere ganger gjennom timen, og læreren fungerer som en slags programleder som introduserer hver nye oppgave for elevene. Når lærer har ordet, har han også elevenes oppmerksomhet og det er stille i klassen. Introduksjonene hans er imidlertid korte, og hver gang han setter elevene i gang med en ny øvelse, stiger lydnivået i klassen. Pratingen mellom elevene holder seg slik gjennom så å si alle de ulike øvelsene, mens læreren går rundt og hjelper enkeltelever som gir tegn med hånda. Han bruker til dels mye tid på noen elever, mens klassen, som er stor, får prate som de vil. De aller fleste har bøkene oppe, og en del faglig arbeid ser ut til å bli utført også mens praten går. Likevel er det elever som legger seg ned på pulten med øynene lukket, som snur seg og napper eiendeler fra eleven som sitter bak, eller som sitter og leker med å bla raskt med tommelfingeren over sidene i den tykke ordboka, smekke den igjen foran ansiktet på en annen elev etc. Det er noe vandring i klasserommet, men elevene holder seg stort sett på plassene sine. Når læreren mener at elevene er ferdige og at det er på tide å bytte aktivitet, går han frem mot tavla og tar ordet. Da faller elevene raskt til ro, før de gjenopptar pratingen med det samme en ny aktivitet er introdusert.

Eksempel på situasjon med oppgaveløsning 3:

Etter at læreren har demonstrert regneeksempler på tavla, skal elevene løse oppgaver. De får lov til å samarbeide med sidemannen, og læreren starter umiddelbart med å gå rundt for å hjelpe elever enkeltvis. Uroen i klasserommet stiger jevnt de første ti minuttene, med småprat, tøyning mellom elever og flere tilfeller hvor elever forlater plassen sin for å gå til vasken og drikke vann eller se seg i speilet. Etter omtrent 15 minutter er en tredjedel av klassen aktivt engasjert i fem-seks enkeltelevers ablegøyer. Flere av dem går rundt mellom pultene, kaster papirkuler, lekeslås, forsøker å dra stolen bort under andre, slår oppgaveheftet i hodet på andre, kommer med høye utrop eller latterutbrudd. De som selv ikke lager mest støy eller vandrer rundt, følger med på bråkmakerne istedenfor å jobbe. Etter 20 minutter er det kanskje tre eller fire elever i klassen som fremdeles ser ut til å arbeide med oppgaver. Læreren bruker mye tid på disse, men retter seg til slutt opp, vender oppmerksomheten mot hjørnet av rommet der det bråkes mest og gjør forsøk på å få arbeidsro i klassen. Det lykkes ikke i noen særlig

grad, til tross for at læreren blir sint og truer med sanksjoner. Økta slutter med at læreren går gjennom nytt stoff på tavla. Mens dette pågår, forholder elevene seg stort sett rolig.

Disse eksemplene viser tre situasjoner med oppgaveløsning som resulterer i mer eller mindre dårlig arbeidsklima i klassen, og eksemplene er også valgt ut for å vise en stigende grad av den uro, støy og uorden som vi har sett som følge av at elevene blir satt til å jobbe selvstendig. Elevene i det første eksempelet gjorde stort sett det de skulle, men fikk ikke nok nytt stoff å holde på med. Derfor utnyttet de heller ikke fullt ut den tiden de hadde til å øve til prøven. De fleste elevene i det andre eksempelet fulgte også lærerens beskjeder i en viss grad, men mange av dem utnyttet samtidig lærerens dødvinkel og toleranse for støy og småprat til å arbeide lite, eller ikke å arbeide i det hele tatt, siden ingen av oppgavene ble sjekket eller oppsummert av lærer.

I det tredje eksempelet var det bare et mindretall av elevene i klassen som gjorde forsøk på å arbeide med oppgaver overhodet, mens mange av de andre aktivt saboterte læring ikke bare for seg selv, men også for medelevene. Felles for disse tre eksemplene er at læreren lar situasjonen utvikle seg uten å ta kontroll over uroen, eventuelt forsøke å ta kontroll når det i realiteten er for sent. Selv om det var sjelden vi så at timer utviklet seg som i det siste eksempelet, er denne lærerrollen typisk for de delene av materialet vårt som omhandler oppgaveløsning. I en annen og mer typisk klasseromssituasjon vi overvar kunne elever sitte og arbeide rolig for seg selv, mens to elever førte en samtale om private anliggender i hjørnet av klasserommet, over forholdsvis lang tid og med vanlig stemmevolum. Lærer grep ikke inn.

Mens slike situasjoner trekker til seg vår oppmerksomhet fordi det påvirker arbeidsmiljøet i klasserommet med støy og bråk, var en vel så typisk observasjon av arbeid med oppgaver i vårt materiale de elevene som ikke hevet stemmen, som satt på plassen sin og heller ikke gjorde noe nummer ut av seg på andre måter. Når arbeid med oppgaver heller ikke fungerte for disse elevene, var det fordi de rolig lot være å jobbe, eventuelt forstyrret sidemannen med hvisking og nesten umerkelig plukking/rabling/knuffing rettet mot den andres arbeidsbøker, eiendeler eller person. Også dette ødelegger naturligvis arbeidsroen ikke bare for den som har bestemt seg for ikke å jobbe, men også for den eller dem som sitter i denne elevens umiddelbare nærhet.

Vi observerte forholdsvis få situasjoner der den jevne småpraten ble til regelrett bråk og sabotasje, derimot så vi mange eksempler på slik "skjult uro" i mindre grupper eller par av elever. Heller ikke disse situasjonene ble påtalt av lærer. Vi må naturligvis også legge til at vi også har sett eksempler på at elever ble satt i gang med oppgaver som de tok fatt på uten at småpraten bredte seg, og at de satt rolig og arbeidet til lærer igjen tok ordet for en spørsmål/svar-sekvens eller en oppsummering, eller simpelthen til timen var over og skoleklokka ringte. Disse observasjonene er imidlertid i klart mindretall i materialet vårt. Gjennomgående var lærerne passive i møte med elevens ulyst til arbeid, mottakelighet for distraksjoner og påfølgende forstyrning av medelever. I ett tilfelle, der læreren i praksis hadde gitt opp å holde elevene i arbeid, så vi at en liten håndfull enkeltelever klarte å sitte stille og gjøre ferdig oppgavene til tross for at det var mye støy og uro rundt dem og medelever løp inn og ut av klasserommet. Som vi skal komme tilbake til nedenfor, kan det være at faglig sterke elever klarer å gjøre det de skal på tross av manglende arbeidsro, mens svakere elever faller av eller gir opp.

De potensielle læringseffektene av individuell hjelp er uklare og udokumenterte, skriver Klette (2003). Med dette viser hun til at slike metoder brukt i klasserommet er lite utforsket. I vårt materiale opptrer det at lærer yter individuell hjelp til et fåtall elever sammen med at deler av klassen ellers unndrar seg arbeid og læring i større eller mindre grad. Når oppgaveløsning tar slike former som vi har beskrevet over, understøttet av en lærer som avstår fra å bruke sanksjoner og andre former for å lede klassen i retningen hun ønsker, vil vi sette spørsmålsteget ved at lærere i så stor utstrekning lar denne arbeidsformens få dominans i klasserommet.

Vårt spørsmål er samtidig om lærerne ser det vi har sett og om de oppfatter situasjonen på samme måte? I denne undersøkelsen har vi ikke hatt anledning til å stille lærerne dette spørsmålet, men vår tolkning av de observerte situasjonene er at lærer oppfatter seg selv som aktiv og deltakende i og med

at hun går rundt og tilbyr elever hjelp. Fordi hun er dypt engasjert i enkelteleven, ser hun ikke hva som foregår i resten av klassen, og legger ikke merke til hvor lite de øvrige elevene i realiteten jobber med oppgavene.

Mens vi så mange eksempler på individuelt arbeid med oppgaver som via glidende overganger ble til et slags gruppearbeid med mange forstyrrelser, avbrytelser og uromomenter, så vi forholdsvis få eksempler på formelle, planlagte gruppearbeid eller prosjektarbeid der elevene i fellesskap skulle frembringe et bestemt resultat som også kunne evalueres. Ved en anledning så vi en klasse øve på et skuespill, hvor elevene på forhånd var delt i grupper med ansvar for bestemte scener i manuskriptet. I en annen time så vi en klasse forberede veggaviser eller plakater som skulle presentere et emne. Begge disse sesjonene antok de samme kjennetegn som vi har beskrevet over, der et nokså svakt element av faglig arbeid stadig ble forstyrret av småprat om andre og mer spennende tema, tøysing og tulling mellom elever, formålsløs vandring, plukking på andre elevers eiendeler, småknuffing og generell unndragelse fra arbeidssituasjonen. Også i disse timene valgte læreren en helt tilbaketrasket rolle.

Til sammenligning overvar vi helt i begynnelsen av arbeidet vårt en musikktime der klassen som et ledd i undervisningen først ble delt mellom jenter og gutter, og hvor jentegruppen (som vi fulgte) deretter ble delt i tre hvorav hver gruppe skulle utvikle dansebevegelser basert på YouTube-klipp av The Supremes. Dansen skulle inngå i en fremtidig elevforestilling. Måten læreren innledet gruppearbeidet på, måten han ga instruksjonene på og måten han fulgte med og passet på elevene under arbeidet, ga signaler om alt annet enn tilbaketreking fra lærerens side. I de tre jentegruppene som arbeidet side om side på gulvet utviklet det seg etter hvert tre ulike sett av trinn og bevegelser, som ble justert og repetert til læreren var fornøyd med innsatsen.

Faglig øvelse

Det formaliserte gruppearbeidet bringer oss over i arbeidsformen som vi har kalt for faglig øvelse. Gjennom observasjonene våre var vi tilskuere til enkelte fremføringer og prestasjoner hvor elevene var plassert ved tavla og sto for mesteparten av snakkingen i timen, mens lærer fungerte som tilhører, supporter og bakkemannskap plassert nede blant elevene i klasserommet. Vi skal gjengi et par eksempler på slike presentasjoner som nyanserte både vårt inntrykk av svakheter ved den læringsrettede aktiviteten i enkelte klasserom og av den tilbaketrasket læreren.

Eksempel på elevpresentasjon 1:

I en språktime har elevene forberedt presentasjoner av ulike sportsgrener, og de fremfører arbeidet ved hjelp av powerpoint. Vi forstår at elevene på forhånd har vært inndelt i grupper med ansvar for å lage presentasjonen i fellesskap. Alle på gruppa får stå foran klassen og snakke, selv om fremleggingen i noen grad domineres av enkelte særlig faglig sterke elever.

Når en gruppe er ferdig, tar læreren raskt over og ber gruppa bli stående mens han gir ordet videre til fire-fem elever som på forhånd har fått i oppgave å følge med for å evaluere og gi tilbakemelding om det de nettopp har fått høre. Tilbakemeldingene er ved flere anledninger fyldige og preget av diskusjon og assosiasjoner. Den muntlige treningen i timen er derfor gjennomgående og fordelt mellom mange elever. Etter at disse tilbakemeldingene er avlevert, tar læreren på nytt ordet og gir en muntlig evaluering av gruppens innsats. Deretter gir han nye elever oppgaven med å følge med og forberede tilbakemeldinger, mens neste gruppe tar plass for fremføring.

Eksempel på elevpresentasjon 2:

I en samfunnsfagtime skal enkeltelever fortelle om et land og illustrere fremleggingen ved hjelp av powerpoint. De har i forberedelsene fått vite hva slags opplysninger de kan velge å legge vekt på, hvordan de skal presentere arbeidet sitt og hvordan de skal vise til kilder. Alle elever utfører tilsynelatende oppgaven helt etter planen når det blir deres tur.

Når en elev er ferdig, henvender læreren seg kort til klassen i plenum og ber om tilbakemeldinger. De gir tegn med hånden, og eleven som nettopp har gjennomført presentasjonen, gir dem ordet etter tur. Klassen kommenterer presentasjonen i form av en eller to setninger i tråd med instruksjoner som de har fått av læreren på forhånd. Disse instruksene handler om at man bare skal gi positive tilbakemeldinger, og at man kan legge vekt på innholdet i presentasjonen, strukturen eller selve fremføringen. Etter denne korte kommentarrunden fra tilhørerne, tar læreren på nytt ordet og gir en mer substansiell tilbakemelding til eleven, med vekt på ros og oppmuntring.

Når vi over sier at dette nyanserte vårt syn både på læringsaktivitet og en passiv lærerrolle, er det fordi nivået på mange av disse fremføringene var mer enn tilfredsstillende, og fordi mange av elevene åpenbart hadde lagt ned et reelt faglig arbeid i forberedelse og presentasjon. Gruppepresentasjonen i eksempel 1 ga riktignok svakere elever mulighet til å gjemme seg litt blant sterkere medelever som kunne snakke mye på vegne av gruppa, mens de individuelle presentasjonene i eksempel 2 ikke ga noen mulighet til å trekke seg unna verken forberedelse eller gjennomføring. At læreren involverte medelever i å gi tilbakemeldinger og kommentarer øker omfanget og styrken av oppmerksomhet og interesse som elever må mønstre i timen (også fordi elevenes kommentarer inngår i lærerens totale vurdering av innsats og resultat i karaktersetning som resultat av øvelsen). Lærerne fungerte i disse timene som ordstyrer og moderator i en nøye planlagt undervisningstime, i en rolle som pådriver, en som engasjerer elevene og som skaper entusiasme for læringsarbeidet. Her ligner lærerrollen navet som driver alle tannhjulene i timen rundt – dirigenten som får orkesteret til å spille på hele registeret mens elever får spille førstestemme etter tur.

Av andre faglige øvelser der elevene var aktive, så vi enkle små rollespill eller samtaleøvelser (språkfag) i par eller smågrupper, der elevene fikk prøve seg muntlig uten at de verken hadde lærers eller medelevers vurderende blikk på seg. I en RLE-time (religion, livssyn, etikk) fulgte vi en lærer som ledet elevene gjennom en øvelse i etisk argumentasjon, der elevene skulle gå til ulike steder i klasserommet alt etter hvilket standpunkt de inntok til lærerens fremlegging av ulike etiske problemstillinger. Fra denne posisjonen skulle elevene engasjere seg i diskusjon med hverandre på tvers av ståsted. Øvelsen tillot interesserte elever å delta aktivt, mens det var fullt mulig for elever å gå til det hjørnet av klasserommet der det allerede var flest elever, for så å sitte passivt og gjøre seg usynlig i mengden når læreren forsøkte å få i gang en diskusjon. Videre var det mulig for elever å innta umulige standpunkt for så å gå i polemikk med læreren, slik at diskusjonen i klasserommet sporet av.

Det går likevel frem av materialet vårt at dette er nokså enestående timer, og at mesteparten av undervisningstidene fylles av lærerens introduksjon til tema, spørsmål/svar-sekvenser i ulikt omfang og elevenes arbeid med oppgaver som det helt dominerende elementet. Dette stemmer overens med Klettes (2003) observasjoner i grunnskolen etter Reform 97, hvor hun i hovedtrekk beskriver undervisningen på ungdomstrinnet som monoton og lite variert (ibid.: 70). Vi kan legge til at våre observasjoner tyder på at mye av tiden som skal brukes til oppgaver, går med til utenomfaglig småprat mellom elevene, og at denne delen av aktiviteten i klasserommene ser ut til å åpne betydelige frirom der elever kan unndra seg arbeid og læring. I disse situasjonene kan vi stille oss bak tidligere beskrivelser av lærere som unnlater å stille krav til elevene (Haug 2011; Klette 2003). Samtidig har vi i enkelttilfeller sett lærere som vet nøyaktig hvor de vil med undervisningen, som administrerer, regisserer, engasjerer og leder elever inn på sporet der eleven ikke får sitte passiv, og der flest mulig av elevene i klassen får vist hva de kan.

I det foregående har vi beskrevet en dobbeltime av matematikk med en lærer som gjorde uvanlig aktiv bruk av IREF-metoder, på en måte som gjorde at flest mulig av elevene ble fanget inn, engasjerte og fulgte med på lærerens fremlegging av grunnleggende geometriske fenomener. Ved å være til stede i denne lærerens timer, antok vi at han hadde innarbeidet metoden over mange år. Dette var dessuten en godt voksen lærer. Som observatører antok vi derfor at han på grunnlag av erfaring kunne gjennomføre slike undervisningsopplegg uten langvarige forberedelser. I andre tilfeller der vi fulgte lærere som var særlig aktive, noterte vi oss at forberedelsene til timen måtte ha tatt lang

tid og krevd mye ressurser. Vårt spørsmål blir derfor om det er for kostnadskrevende å forberede mange timer i løpet av en vanlig uke hvor læreren aktivt skal lede læringsarbeidet, slik at den hyppige forekomsten av arbeid med oppgaver skyldes at dette er en enkel og billigere måte å fylle undervisningstiden på? Når lærere får økter med arbeid med oppgaver til å fungere, ser dette ut til å kreve noe ekstra ved lærerens autoritet. Observasjonene tyder på at lærere som har svak autoritet i klasserommet, risikerer å miste kontrollen over klassen hvis elevene blir satt til å arbeide med oppgaver i par eller grupper.

Bruk av lekser og IKT i undervisningen

Vi skal kort gå gjennom våre data med hensyn til bruk av lekser og bruk av IKT som en del av aktivitetene som skjer i timen. Som en generell observasjon var ikke noe av dette fremtredende ved timene vi fulgte. Noen lærere valgte å begynne timen med en kort repetisjon av lekser eller stoff som åpenbart var gjennomgått tidligere. Når dette skjedde, ble det nesten alltid gjort implisitt, det vil si at for eksempel regnestykker ble utført og kommentert på tavla av lærer uten noen egentlig innledning til elevene, og uten noen oppsummering som viste til særskilte problemer eller utfordringer som elevene kunne ha. I noen tilfeller fikk elevene beskjed om at de kunne arbeide med lekser som del av oppgaveløsningen i timen. Ellers så vi svært lite til at lekser ble brukt aktivt i undervisningen.

På tre av de fire skolene vi besøkte var det lite bruk av IKT hvis vi med dette mener at elevene bruker pc i undervisningen. På disse skolene kunne elevene gå til et eget datarom under oppsyn av lærer, eller lærer delte ut laptop som ellers ble oppbevart i et avlåst skap, og lot elevene logge seg inn på Fronter via skolens elevside. Disse skiftene i elevenes arbeidsmetoder gikk som regel raskt og uten tekniske problemer, og vi kunne ikke se verken at det forsinket arbeid i nevneverdig grad, eller at elever brukte pc til utenomfaglige aktiviteter som spilling og nettsurfing. Slik bruk av pc så vi derimot i utstrakt grad på den fjerde skolen, der elevene ofte hadde laptop, nettbrett eller mobil tilgjengelig i timen. På denne skolen betydde tilgjengeligheten av pc og laptop at elevene også fritt kunne arbeide med slike hjelpemidler istedenfor å bruke papir og blyant. Imidlertid ble undervisningen i en del tilfeller forsinket av tekniske problemer med utstyr eller nettverk, og når elevene valgte å unndra seg arbeid eller læring (både under oppgaveløsning og når lærer sto foran elevene og snakket), ble tiden nyttet av den enkelte til surfing, spilling, filmsnutter, chat og facebook isteden.

Som vi har nevnt over, så vi en del lærere som brukte IKT i undervisningen. Dette foregikk ved fremvisning og administrering av elektroniske og nettbaserte undervisningsressurser (fra for eksempel forskning.no eller nrk.no), som ble vist på smartboard i helklassesituasjoner. Vi så noen få lærere som brukte smartboard istedenfor tavle i sin undervisning, og noen lærere som brukte smartboard til å vise relevante klipp fra YouTube for elevene. Lærernes bruk av slike ressurser ga i disse tilfellene inntrykk av variert og engasjerende undervisning som fanget elevenes oppmerksomhet, men vi har også sett lærere som lyktes i å engasjere sine elever uten å benytte slike virkemidler.

Tilpasset opplæring

Som vi har sett, er mye av undervisningsaktiviteten individorientert ved at elevene skal løse oppgaver mens lærer går rundt i klasserommet og yter hjelp til enkeltelever. Etter lignende observasjoner gjort i forbindelse med evalueringen av Reform 97 påpeker Imsen (2003) at mange lærere ser ut til å sidestille det å gi individuell hjelp med det å gi tilpasset opplæring, mer enn at det gis variasjon i oppgaver og vanskelighetsgrad i læringsstoffet og at det tas reelt hensyn til variasjon i elevmassen i planlegging og gjennomføring av undervisning. Vi har ikke hatt mulighet til å undersøke dette på lærernivå, men i våre egne observasjoner i klassene så vi i hovedsak at lærer snakket til hele klassen som én gruppe, eller at elevene arbeidet med oppgaver slik som vi har beskrevet over.

Som oftest så vi i våre observasjoner at alle elevene i klassene jobbet med de samme oppgavene, men i flere tilfeller registrerte vi at de arbeidet med nivådelte oppgaver. Ulikt nivå var noen ganger synliggjort med ulike fargekoder, som for eksempel gult nivå i matematikk. Gult vil da representere en annen vanskegrad enn f.eks. sort. Videre registrerte vi leseøvelser etter nivådeling i LUS (LeseUtviklingsSkjema). Dette, å la elever i samme klasse jobbe etter et gitt antall ulike faglige nivåer

kan være en form for tilpasset opplæring. I de fleste klasser vil nok ikke en slik nivåbasert jobbing være tilstrekkelig for at alle elevene, slik Opplæringslova sier, kan sies å få tilpasset opplæring.

Elementer av tilpasset opplæring kan også inngå i evaluering og underveisvurdering. Et eksempel på dette, er det vi registrerte i forbindelse med elevenes presentasjoner av et land, som også ble vist til over. Elevenes format på presentasjonen var likt, i og med at alle skulle bruke powerpoint, og alle skulle stå foran klassen og snakke i tre til fem minutter. Elevene skulle lage presentasjonen over samme grunnstruktur, og de skulle alle kunne vise til kilder for arbeidet sitt. De skulle også ta imot kommentarer fra klassen og fra lærer etterpå. Det som var ulikt mellom elevene, var hvilke fakta, hvilke bilder og hvilke virkemidler de la vekt på i presentasjonen. I et motsatt tilfelle kan vi se for oss at *alle* elevene kunne fått beskjed om å presentere hovedstad, språk, religion, valuta, de høyeste fjellene og de største elvene i landet. Slik var det ikke. Elevene hadde fått et spekter av tema de kunne velge mellom på forhånd, og flere av dem valgte særtrekk ved landet som de syntes var særlig interessant eller spennende. Eksempler på slike særtrekk var vulkansk aktivitet, sport, det nasjonale kjøkken, styreform og eventuelle kongehus, flora og fauna, turisme og musikk. Mange av elevene hadde utnyttet de multimediale mulighetene som ligger i programvaren, og flere hadde lagt inn lenker til YouTube eller andre nettsteder for å gi publikum smakebiter av for eksempel nasjonalsangen. Resultatet var varierte og kompakte presentasjoner av to-tre særtrekk ved hvert land. Alle elevene logget seg selv inn og hentet frem presentasjonen fra minnepinne foran klassen uten unødige forsinkelser og uten hjelp fra lærer.

Elevenes grad av trygghet i fremføringen var naturlig nok ulik. Rekkefølgen av presentasjoner var bestemt av læreren på forhånd, og sterke og svake elever fikk presentere om hverandre. Læreren introduksjon til selve timen og påminnelsene han ga underveis, fikk oss som observatører snart til å forstå at det var underordnet *hva* elevene presenterte om landet og *hvordan* de gjorde det, mens hovedvekten lå på *at* de gjennomførte presentasjonen i tråd med planen, og at de ellers holdt seg til reglene for oppførsel i klasserommet mens presentasjonene varte. Dette var særlig tydelig når læreren introduserte elever som hadde bodd i Norge kun noen måneder, og som skulle stå foran klassen og snakke norsk i flere minutter. I disse tilfellene ba læreren klassen om å huske på at eleven holdt på å lære et nytt språk, og hvor vanskelig det er å stå foran en forsamling i en slik situasjon. Kommentarene som disse elevene fikk fra klassen etter at presentasjonen var ferdig, ble også tilpasset situasjonen, som «du hadde god øyekontakt med oss», «du fortalte spennende ting om landet», «presentasjonen hadde god struktur» og «jeg likte at du snakket om (...)». Læreren på sin side la stor vekt på å rose eleven for selve gjennomføringen.

Når vi velger å vise frem denne situasjonen som et eksempel på tilpasset opplæring, er det fordi den så tydelig illustrerer at alle elevene skulle levere et arbeid som skal oppfylle visse krav, men hvordan de fikk mulighet til å gi presentasjonen ulikt innhold og utforming. Viktigst var det likevel at læreren kjente elevene sine så godt at han kunne tilpasse kommentarene sine til hver elev. Slik fikk hver enkelt ros for det *de* hadde klart best, uten å sammenligne med medelever eller klassen som helhet. Vi har allerede nevnt hvordan læreren introduserte og kommenterte elever som har bodd kort tid i Norge. Videre roste han sjenerte elever for at de hadde snakket tydelig og klart, og han roste faglig sterke elever for at de hadde valgt ut spennende eller annerledes fakta. Også han som la mer vekt på moro enn fakta fikk positiv tilbakemelding på hvordan han hadde oppfylt formkravene til arbeidet, selv om elevene nok la mest vekt på en morsom animasjon han hadde laget som en del av presentasjonen.

Når vi mener at vi har sett så lite tilpasset opplæring ellers i klasserommene vi har besøkt, kan dette også skyldes at det er få situasjoner som gir anledning til å følge læreres tilbakemelding til enkeltelever og deres innsats og prestasjoner i like stor grad som timen vi har beskrevet over. Samtidig impliserer også dette at mye av undervisningen vi har sett på skolene, ikke egentlig legger til rette verken for at elevene får vist hva de kan få til eller at lærer har anledning til å følge dem opp. I de aller fleste timene ble elevene tilsynelatende behandlet som én enhetlig gruppe (klasse), som får de samme typer instruksjoner, de samme typer oppgaver (dog muligens med varierende innslag av nivådeling) og de samme tilbakemeldingene fra læreren i plenum. Dette er et paradoks, i og med at

timen vi nettopp har beskrevet, også involverte hele klassen. Til tross for dette klarte læreren å kombinere fokus på en enkeltes resultat og prestasjoner med bred involvering, engasjement og evalueringer tilpasset den enkeltes nivå. Vi kan også tenke oss at de øvrige elevene lærte mer om geografi ved å følge de ulike presentasjonene. Slik ble også læringstrykket i timen opprettholdt – på et faglig så vel som et personlig nivå for elevene.

Vi vil likevel understreke at tilpasset opplæring ikke må handle om at hver enkelt elev får en personlig tilbakemelding i løpet av en undervisningstime. I større grad må dette handle om at læreren makter å bruke metoder og verktøy som legger til rette for at elevene kan arbeide på sine ulike nivåer innenfor uttalte faglige standarder, at han klarer å mobilisere et engasjement i arbeidet og at han holder ro i klasserommet slik at hver enkelt får gjort det han eller hun skal gjøre i timen. Slik er tilpasset opplæring muligens mer et mål enn en egentlig metode – metoden må forstås som kombinasjoner av ulike arbeids- og organisasjonsformer i undervisningen (Haug 2004).

Evaluering og undervisningsvurdering

Observasjonene som ligger til grunn for denne undersøkelsen, kan ikke brukes til å si noe om omfanget av evaluering i klassene som vi besøkte. Vi har ikke undersøkt hvor mange eller hva slags typer evaluering skolen driver med, og der klassen vi fulgte skulle ha formell, skriftlig prøve i for eksempel matematikk, takket vi nei til å sitte i klasserommet. Årsaken er at hensikten med studien vår er å få utdypende informasjon om bruk av ulike undervisningsformer i klasserommet, samt kontakten mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen, og vi regnet med at det ville være lite kommunikasjon under slike skriftlige prøver.

Likevel har vi vært til stede i timer der evaluering eller tilbakemelding til elever har vært en formell eller uformell del av undervisningen. Vi har for eksempel vært til stede mens lærere har gitt tilbakemelding til enkeltelever i plenum, eller i situasjoner der elever ble oppfordret til å vurdere eget arbeid. I enkelte timer har læreren gitt til kjenne at han vil notere informasjon som senere skal inngå i en formell vurdering av eleven. Dette var særlig tilfelle under elevpresentasjoner foran klassen, men vi så også at lærere tok notater i vanlige timer mens elevene arbeidet. Dette var timer i musikk og mat og helse som vi fulgte tidlig i vår observasjonsperiode, før vi bestemte oss for å konsentrere observasjonene om norsk, matematikk, engelsk/språkfag samt naturfag og samfunnsfag. Vi har derfor få observasjoner av disse timene.

Som hovedregel kan vi si at disse vurderingssituasjonene inngikk naturlig i undervisningen og bidro til økt læringsutbytte, fordi elevene gjennom tilbakemeldingene fikk god informasjon om hva som blir vektlagt og belønnet i skolesituasjonen. Slike vurderingssituasjoner veide i noen grad opp for manglende oppsummeringer av kortere læringsøkter, idet de vektla det faktiske utbyttet av elevenes læringsarbeid. I eksempelet med presentasjon av et land, slik vi har vist til ovenfor, handlet dette om mer enn at elevene får vite at de har jobbet «godt», eller at de «kunne ha forberedt seg bedre», men konkrete tilbakemeldinger som «du har funnet interessante fakta», «du har laget en god diskusjon ved å trekke inn egne meninger», «du har vist at du har fulgt med i timene» eller «du har laget gode stikkord for det du vil fortelle».

Vi har sett svært få eksempler på at evalueringer blir knyttet direkte opp til kompetansemål i læreplanen, men da det skjedde, var det fordi en time med elevpresentasjoner måtte avlyses fordi mange av elevene mente seg helt eller delvis uforberedt. Læreren tok med seg noen av elevene ut av klasserommet for å la dem holde presentasjonen for læreren som en muntlig øvelse uten øvrige tilskuere. Som forskere kan vi ikke utelukke at elevenes motvilje mot å presentere i plenum skyldtes at vi var til stede i klasserommet (se kapittel 3). Da læreren kom tilbake til klasserommet ved timens slutt, valgte han å snakke til alle elevene under ett og irettesette dem for manglende forberedelser. Videre pekte læreren på at presentasjonen var knyttet opp til læringsmålene for faget, og ville resultere i en formell vurdering som skulle inngå i elevens karakter.

5.3 «Klokka tikker, tiden går – snart er det slutt på timen vår» - timens avslutning

I observasjon av avslutningen av skoletimer var vi opptatt av hvorvidt timen slutter før tiden, hvem som bestemmer at timen skal avsluttes, om læringsmål oppsummeres og om det bygges bro mellom gammel og ny kunnskap, samt hvor stor del av timen som kan sies å ha hatt relevans for læringsmålene.

I klasseromsobservasjoner utført av Bakken og Danielsen (2011) trekker forskerne et skille mellom timer som avsluttes formelt av læreren og timer hvor elever får forhandle seg til en avslutning av timen. Hvis skillet trekkes mellom situasjoner der læreren avslutter timen og timer der læreren er passiv i avslutningen, vil også timer der elever tar sakene sine og går fordi skoleklokka ringer og uten at læreren tar ordet, falle inn under kategorien «elevene bestemmer at timen skal avsluttes». I vårt materiale har vi sett svært få eksempler på at elevene får bestemme når timen er over, selv om det forekommer. Det har i hovedsak vært lærer som bestemmer dette, også når skoleklokka ringer. På skolene der det ble praktisert et hilseritual ved oppstarten av timen, fantes det også et avslutningsritual hvor elevene pakket sammen sakene sine og stilte seg opp ved pulten mens de ventet på at alle skulle bli ferdige. Fra denne posisjonen sa lærer «takk for i dag» før elevene forlot pulten og gikk ut av klasserommet.

På samme måte som hilseritualet ikke ble praktisert likt blant alle lærere og på tvers av fag, fulgte det heller ikke automatisk at en time som ble innledet på denne måten, ble avsluttet ved at elevene stilte seg opp ved pulten. Likeledes kunne elever samle sammen sakene sine og stille seg opp ved pulten uten at læreren hadde gitt beskjed først, slik at elevene på et vis presset frem en avslutning av timen. Alle timene vi har fulgt, har som regel sluttet to-tre minutter før tiden. Det spises altså litt av timene både i oppstart og avslutning, men det må legges til at mange av timene vi fulgte var av 90 minutters varighet uten pause.

Hvis vi kan slå fast at størsteparten av timene vi har fulgt, avsluttes formelt av læreren, er det naturligvis interessant hva lærer sier når timen er over. Tidligere i rapporten skrev vi om det å sette mål for økta, og at elevene i mange tilfeller ble presentert for det de skulle *gjøre* i løpet av timen, ikke hva som var hensikten med aktiviteten. Når vi i avslutningen av timen registrerte hvorvidt lærer oppsummerte læringsmålene for timen, er resultatet følgelig at svært få av lærerne gjorde dette. Vi registrerte heller ikke at lærere benyttet avslutningen av timen til eksplisitt å bygge bro mellom gammel og ny kunnskap. Likevel så vi et eksempel på hvor enkelt læringsmål kan oppsummeres, forutsatt at slike mål er kommunisert til elevene når timen starter. I en time der læreren innledningsvis hadde skrevet disse målene på en flip-over, bladde han tilbake til dette arket slik at det på nytt var synlig for elevene da timen nærmet seg avslutning. I en IREF-sekvens spurte han deretter klassen: «Hva har vi lært i dag?» Tre-fire elever rakte opp hånden og svarte villig, og læreren stilte oppfølgingsspørsmål og fikk svar og utdypende kommentarer slik at det ble klart både for elevene og oss som hørte på at flere av dem hadde jobbet i samsvar med målene for timen og utvidet sin kunnskap om emnet. En av elevene som deltok i IREF-sekvensen, sa for eksempel: «I dag synes jeg at jeg har forstått mye nytt.» (Læringsutbyttet for elevene som ikke rakte opp hånden og deltok i spørsmål/svar-sekvensen om læringsmålene, kan vi selvsagt ikke vite noe om.)

Siden det er gjennomgående i vårt materiale at læringsmål sjelden ble kommunisert til elevene ved oppstart av timen, har det vært vanskelig for oss å vurdere hvor stor del av aktiviteten i timen som hadde relevans for læringsmålene. Vi kunne vurdert hva slags aktiviteter elevene hadde holdt på med i løpet av timen, og hvor dominerende disse aktivitetene var sammenlignet med andre aktiviteter. Dette ville likevel ikke si så mye om hvor relevante aktivitetene var for eventuelle læringsmål. En annen måte å angripe spørsmålet på ville handle om hvor mye av aktivitetene i timen som var faglig orientert, uten at forbindelsen mellom faglig orientering og læringsmål dermed kan vurderes. Her mener vi at lærer sjelden eller aldri satte elevene i gang med noe som ikke kunne føre til læring, men

at elevenes utnytting av mulighetene til læring gjennom de forskjellige aktivitetene varierte veldig. Her vil naturligvis også lærers oppfølging av elevene gjennom aktiviteten ha betydning.

5.4 Oppsummering

Alt i alt finner vi i observasjonsmaterialet fra skoletimen lærere som forholdsvis raskt får kontroll over klassen, men som redegjør for aktiviteter fremfor mål for økta. Vi har sett mange eksempler på at lærer snakker til hele klassen i en form for tavleundervisning, men at disse øktene er forholdsvis korte og ofte handler om introduksjon til tema eller til aktiviteter som elevene skal gjøre. Unntaket er timer der lærer presenterer foredrag, det vil si redegjør for et faglig emne ved hjelp av tavle og/eller smartboard over en hel skoletime. Hovedinnholdet i mange av timene vi har observert, dreier seg om at elevene skal løse oppgaver. Her varierer det veldig i hvor sterk grad elevene jobber med oppgavene, og i hvilken utstrekning slike anledninger benyttes av elever til å snakke med hverandre om andre ting. I timene vi fulgte, hørte det til unntakene at lærer oppsummerte en slik sekvens med oppgaver etter at elevene skulle arbeide på egen hånd.

Vi har sett få eksempler på timer der elever gjennomfører faglige øvelser eller opplegg foran klassen, og der lærer blir tilhører eller leder aktiviteten fra sidelinjen. Av de enkeltstående faglige presentasjonene vi fikk se i løpet av disse timene, var likevel flere preget av tilsynelatende god forberedelse og sikker gjennomføring. Ettersom slike presentasjoner gjerne forberedes nettopp ved at elever jobber på egen hånd eller i grupper, er det derfor vanskelig for oss å si at den løse og utflytende formen slike forberedelsestimer ser ut til å kunne anta, automatisk vil føre til et svakt resultat. Riktignok fulgte vi ikke forberedelsene til presentasjonene vi så fremført, men vi så de samme klassene forberede nye presentasjoner. En klasse som hadde vist gjennomgående flotte presentasjoner i ett fag ledet av en påpasselig lærer, kunne neste dag tilsynelatende snakke og tulle vekk gruppearbeid som forberedelse til presentasjon i et annet fag, med samme lærer til stede i klasserommet. Hva som er sammenhengen mellom en nokså løs form på arbeid med oppgaver i klasserommet og kvaliteten på fremføringer og prøver, kan derfor ikke materialet hjelpe oss til å si noe om. Kanskje tar elevene skippertak hjemme for å ta igjen det de taper av arbeidstid på skolen – eventuelt assistert av mor eller far. Det er ikke usannsynlig at de som i størst grad gjør dette, er faglig sterke elever med god støtte for skolearbeid hjemme. En rimelig hypotese kan derfor være at den måten vi har observert individuelt arbeid og gruppearbeid praktisert på, bidrar til å opprettholde og kanskje forsterke sosial ulikhet.

Til sist har vi sett at på samme måte som lærer bestemmer at timen begynner, er det i all hovedsak lærer som bestemmer når en time skal avsluttes. Vi har sett at enkelte lærere bruker faste hilse- og avslutningsritualer, og vi mener at timene som begynner og slutter på denne måten, som regel også har hatt et innhold med tydelig fokus på elevens læring kombinert med lav toleranse for uro og støy. Det utelukker selvsagt ikke at lærere både kan begynne og avslutte timen med tydelig autoritet uten at slike ritualer brukes, men ritualene ser for oss ut til i seg selv å underbygge en autoritet som allerede finnes hos lærerne som bruker dem. Ved oppstarten av timen så vi få lærere som eksplisitt ga elevene læringsmål for økta, og ved avslutningen av timen har vi sett enda færre lærere som har oppsummert læringsmål. En typisk lærerledet avslutning på en skoletime vil være læreren som sier: «timen er slutt, takk for i dag». Ingen timer i vårt materiale ble avsluttet med at læreren trakk forbindelser mellom dagens undervisningsøkt og kunnskap som elevene hadde lært tidligere eller skulle lære i fremtiden.

6 Drøfting

Tidligere i rapporten har vi gjort rede for våre tre forskningsspørsmål. Vi spurte etter a) forbindelsen mellom skolens pedagogiske plattform, visjon og mål og det som skjer i klasserommene, b) hvilke forhold som kan bidra til å skape den gode timen, og c) om observasjonene kan bidra til å kaste lys over den gode lærerens og den gode timens betydning for utbytte av utdanning sett i relasjon til de unges sosiale bakgrunn og majoritets-/minoritetsspråklige tilhørighet? Til grunn for studien ligger observasjonsmateriale fra 40 undervisningstimer på 9. og 10. trinn ved til sammen fire skoler, innledet med vår presentasjon av intervjuer med rektorene på tre av skolene. Skolene ble valgt på ut grunnlag av prestasjonsutvikling mellom nasjonale prøver på 8. trinn og avgangseksamen på 10. trinn for et tidligere kull slik at vi i utvalget skulle ha skoler som viste positiv eller negativ prestasjonsutvikling fra et svakt utgangspunkt, og skoler som viste positiv eller negativ prestasjonsutvikling fra et sterkt utgangspunkt (se figur 1).

På bakgrunn av utvalgskriteriene var én forventning til observasjonene at det som skjer i timene kan bidra til å forklare skolenes prestasjonsutvikling. I det følgende skal vi først se våre observasjoner av undervisningstimer i kontekst av skolenes arbeidsmåter, rutiner, pedagogiske plattform og visjoner, slik dette beskrives av rektorene. Gjennom dette håper vi å komme nærmere en forståelse av skolenes og læreres innsats for å skape god undervisning. Når vi deretter oppsummerer hva vi mener kjennetegner den gode skoletimen, bruker vi til slutt dette for å drøfte hva den gode læreren og den gode timen kan bety for utbytte av utdanning.

6.1 Henvisning til læringsmål ved oppstart og avslutning av timen

Når vi først tar for oss rektorenes utsagn om hvordan de arbeider for at elevene skal oppnå gode resultater i klasserommene, har vi på det mest konkrete nivået i timene sett at det er forholdsvis sjelden at elevene presenteres for mål for økta, og at det er enda sjeldnere at timen blir oppsummert med henblikk på læringsmålene. Alle tre rektorer la i intervjuene vekt på at elevene ved oppstart av timen skal ha slik informasjon. Siden vi ikke har hatt tilgang til og derfor ikke har undersøkt elevenes arbeids- eller ukeplaner, vet vi ikke om og hvordan slike mål er formulert der. Dersom læreren ikke velger å gjøre målene for timen eksplisitte fordi de er formulert i en arbeidsplan, oppfyller de ikke rektors ønske om at målene skal presenteres for elevene når timen begynner. Slik tydeliggjøring av målene fremholdes samtidig av rektor som viktig for at elevene skal ha maksimalt utbytte av undervisningen.

Samtidig har målene som elevene har blitt presentert for, ofte hatt en formulering som gjør at de er mer å betrakte som beskrivelser av aktiviteter eller arbeidsmåter fremfor reelle mål for aktiviteten i timen. At det ikke formuleres egentlige målsetninger gjør det også vanskelig for lærerne å oppsummere læringsinnhold i henhold til læringsmålene. Til tross for at vi på hver eneste skole i

utvalget så at noen lærere formulerte reelle og tydelige mål for undervisningen, mener vi at alle skolene har et potensial for å styrke dette elementet ved innledning og avslutning av timene ytterligere. Gjennom observasjonene registrerte vi at blant timene som *både* begynte og sluttet med henvisning til reelle læringsmål fremfor aktiviteter, hadde alle et sterkt og vedvarende fokus på elevenes læringsarbeid. Med henvisning til Reynolds og Teddlie (2000) og Scheerens (2000) kan det hevdes at et (av flere) kjennetegn på den gode timen er at lærer introduserer læringsmålene og om mulig knytter disse sammen med kunnskap som elevene forventes å ha tilegnet seg tidligere. Det kan også hevdes at den gode timen slutter med at læreren tar seg tid til å henvise til de samme læringsmålene for å la elevene få en mulighet til å reflektere over hva de har lært. I materialet vårt har vi bare sett tre lærere som både anga reelle læringsmål og oppsummerte timene i henhold til målene i avslutningen. To av disse var på samme skole.

6.2 Lekser og bruk av vurdering i lys av tilpasset opplæring

Rektorene forteller litt ulike ting om hvordan de mener at skolen skal arbeide for å følge opp elevenes lekser. De er alle enige om at lekser skal være repetisjon av tidligere innlært stoff, men rektorenes utsagn kan tyde på en varierende bevissthet og vektlegging av lekser i lærerkollegiet. En av rektorene sier at dette er svært viktig for at elevene skal forstå sammenhengen mellom innsats og måloppnåelse, mens en annen sier at lekser brukes ulikt av lærerne i klasserommet. Ingen av skolene har ifølge rektorene noen enhetlig strategi for oppfølging av lekser, noe som understøttes av våre observasjoner.

Vi har tidligere nevnt en time der elevene holdt presentasjoner om et land, og vi omtalte dette som en god time blant annet fordi elevene fikk godt tilpassede tilbakemeldinger fra læreren. Derfor mente vi også at denne timen var et godt eksempel på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring, sier én av rektorene, avhenger nemlig av god undervisvurdering slik at elevene får vite om de utvikler seg i en gunstig retning. Den samme rektoren peker på betydningen av at elevene får kommentarer og ikke (bare) karakterer. En av de andre rektorene forteller om et internt arbeid ved skolen for å samkjøre vurderingspraksis og karaktergivning. Den siste rektoren viser til hvordan skolen arbeider med vurdering *for* læring fremfor vurdering *av* læringsresultatet.

Her velger vi å trekke forbindelseslinjene ikke bare mellom undervisvurdering og tilpasset opplæring slik en av rektorene gjør, men også mellom gjennomgang av lekser som del av undervisningen og undervisvurdering. Vi ser at rektorene er forholdsvis samstemte i at de ønsker fokus på undervisvurdering, at de streber mot tilpasset opplæring, men også at lekser ikke har noen fremtredende plass i undervisningen. Gjennom observasjonene så vi få situasjoner med reelle vurderinger av elevenes arbeid, selv om dette naturligvis kan skyldes tilfeldigheter ved utvalget av timer vi fikk observere. Samtidig så vi kanskje enda færre situasjoner som vi vil betegne som tilpasset opplæring. Med tanke på at Opplæringslova sier at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat*» (§ 3-1), er det vår vurdering at synlig tilpasset opplæring forekom i svært liten grad. På grunnlag av våre observasjoner vil vi fremme en hypotese om at tilpasset opplæring har en langt mindre plass i ungdomsskolen enn loven forutsetter og elevenes evner og forutsetninger skulle tilsi. Vi har ingen grunn til å tro at dette bildet skyldes tilfeldigheter ved utvalget av observasjonsøkter i klasserommene. Når det samtidig bare er et fåtall av lærerne som gjennomgår lekser som del av undervisningen, utnyttes heller ikke dette til å fortelle elevene hva de har fått til og hva de kan gjøre bedre. Her må vi ta forbehold om at læreren kan bruke andre kommunikasjonskanaler (Fronter) til å gi elevene tilbakemelding på lekser. Vi spør derfor om en måte å styrke den tilpassede opplæringen på disse skolene, kan være at situasjonene for undervisvurdering med tilbakemeldinger til elevene utnyttes bedre.

6.3 Klasseledelse for god arbeidsro

Alle tre rektorer sier at de vektlegger sammenhengen mellom god klasseledelse og godt læringsutbytte, men de sier også at de vet at ikke alle lærerne behersker klasseledelse i samme grad. I så å si alle klasserom vi har vært inne i, var det læreren som bestemte (eller forsøkte å bestemme)

hva som skulle skje i timen. Blant de aller tydeligste eksemplene på slik myndighet i vårt materiale var læreren som ba elevene om å gå og låne en bok på biblioteket, gå tilbake til klasserommet og sette seg ned ved pulten sin for å lese i boka. Lærer forlot klasserommet sammen med elevene. Elevene kom tilbake fra biblioteket én og én, og gjorde nøyaktig som læreren hadde sagt. Da læreren kom tilbake fra biblioteket med de siste elevene, hadde den musestille leseøkten vart i ca. 10 minutter. Denne læreren viste for øvrig mange andre tegn på trygg autoritet, som kom til syne ved at hun kjente elevene og deres særtrekk svært godt, og at hun fulgte med på dem, som hun sa, med omtanke og omsorg. Den samme læreren sørget for kontinuerlig flyt og fremdrift i undervisningen, slik at det ellers ble lite dødtid som kunne brukes til prating. Nettopp derfor var observasjonen av sekvensen der elevene satte seg rolig ned og leste mens de i prinsippet var overlatt til seg selv, så spesiell i vårt materiale. Slik vi ser det, er dette et eksempel på den gode timen i den forstand at timen var preget av god arbeidsro. Samtidig har vi sett eksempler på det vi vil kalle gode timer der elevene har deltatt mer aktivt, men samtidig med et fokus på læring.

Den mest typiske situasjonen vi har observert i klassene, det vi har sett oftest, og som vi har omtalt gjentatte ganger i rapporten, handler nettopp om hvordan elevene utnytter situasjoner hvor lærer synes uoppmerksom eller unnlater å utøve ledelse. Dette skjer når elevene skal jobbe med oppgaver på egenhånd eller i grupper, og når dette kombineres med at lærer går rundt og hjelper elevene. Når lærers fokus i denne situasjonen er på en eller noen få elever, oppstår et frirom som elevene kan benytte til å gjøre det de ønsker.

I de fleste timene vi observert benyttet elevene dette frirommet til ikke å jobbe med fag, men å gjøre helt andre ting. I den mildeste formen skjer dette ved at det oppstår småprat som har et slags faglig utspring idet elever tillates å søke hjelp hos hverandre, men som raskt antar karakter av å handle om andre ting. Vi har sett mange eksempler på at situasjoner med småprat utvikler seg til å bli mer høylydte samtaler på tvers av pultrader eller klasserommet, via (noen) situasjoner der elever i tillegg plukker på og tuller med hverandres eiendeler, til (de færreste) tilfeller der elever også beveger seg rundt i klasserommet, småslåss, tar ting fra hverandre og kaster ting. I de siste tilfellene kan vi snakke om regelrett sabotasje av undervisningen, mens det øvrige mer viser til grader av unndragelse fra en lærings situasjon. Felles for nesten alle disse situasjonene som vi har observert, har vært at lærer *ikke* griper inn overfor elevene – også når støynivået stiger – eller griper inn for sent når situasjonen utarter. Derfor kan vi på et vis si at lærer i disse situasjonene *på et negativt vis* bestemmer hva som skal skje også i disse øktene som flyter ut, nettopp ved ikke å gripe inn.

Vi har valgt å legge særlig vekt på disse situasjonene i vår studie fordi arbeid med oppgaver i så stor grad dominerer aktiviteten i klasserommet og tida som elevene bruker der (Haug 2011), samtidig som disse situasjonene i vårt materiale preges av dårlig eller manglende arbeidsro. Nyere studier fra norske klasserom har gjentatte ganger påpekt støy, uro og vandring i klasserommene (Dale og Wærness 2003; Klette 2003; Mortimore m.fl. 2004), slik at våre observasjoner her ikke peker på noe nytt. Imidlertid vil vi understreke, med henvisning til Haug (2011) at selv om ro i seg selv ikke vil være nok til å skape læring, er det nødvendig med ro for at elevene skal kunne konsentrere seg om læringsarbeidet. Nettopp mangel på konsentrasjon blant elevene var kjennetegn på et flertall av situasjonene hvor arbeidsmåten arbeid med oppgaver ble praktisert i klasserommene.

Når arbeid med oppgaver sklir ut slik vi har gitt flere eksempler på i rapporten, peker dette mot et felt som er avhengig av lærerens autoritet og evne og vilje til ledelse, men som ikke har mange klare regler å vise til, slik som ved alvorlige atferdsavvik. Enkelte lærere som tillot småprat, demonstrerte at de også hadde elevenes oppmerksomhet med én gang de ønsket det. Derfor er det vanskelig for oss å si at lærere som tillot prat, plukking og vandring, ikke hadde kontroll over elevene, men det er grunn til å spørre om dette er god klasseledelse. Riktigere er det kanskje å si at mange lærere ikke valgte å bruke den kontrollen de eventuelt har over klassen til å sørge for at elevene forholdt seg rolig og arbeidet med oppgavene de hadde fått. Da er det ikke bare elevene som unndrar seg lærings situasjonen, men også læreren.

I disse situasjonene hvor elevens skal jobbe med oppgaver blir klasseledelse en svært relativ og utflytende praksis. Lærerens rolle kan her beskrives som veileder og tilrettelegger for enkeltelever (eller grupper av elever) fremfor å drive hele klassen fremover i læringsarbeidet ved å formidle, spørre, kontrollere, repetere og sanksjonere (Haug 2011). Vårt inntrykk er at den gode timen er avhengig av klasseledelse som legger til rette for arbeidsro blant elevene, og en lærer som vet hvordan han skal følge opp elevene i arbeidssituasjonen slik at flertallet av dem ikke taper fokus på oppgavene. At læreren hjelper én enkeltelev eller en gruppe elever av gangen mens resten av klassen får gjøre som de vil, oppfyller ikke dette målet.

Dominansen av arbeid med oppgaver under de forholdene vi har observert får oss også til å spørre om denne hyppig brukte arbeidsmåten i det hele tatt er egnet i læringsarbeid. Mortimore m.fl. (1988) peker på verdien av lærerledet helklasseundervisning, mens Alexander (2000) fremhever bruken av samtale og lærerens spørsmål til klassen som mer læringsfremmende enn arbeid med individuelle oppgaver. Vi så svært lite til lærerledet helklasseundervisning og spørsmål/svar-sekvenser med dypere pedagogisk forankring i klasserommene vi besøkte, sammenlignet med elevenes arbeid med individuelle oppgaver. Samtidig ser vi at de to førstnevnte arbeidsmåtene eller metodene for læring krever mye mer av læreren enn den sistnevnte.

6.4 Den gode timen - den trauste timen

Så langt har vi sett at den gode timen i vårt datamateriale begynner og slutter med henvisning til reelle læringsmål, at den inneholder elementer av undervisningsvurdering som kan styrke elementet av tilpasset opplæring og at den ledes av en lærer som kan sikre god arbeidsro og sørge for at elevene holder fokus på oppgavene de settes til å løse. Gjennom observasjonene har vi sett at det er helt avgjørende at læreren er klassens leder, at hun er godt forberedt på det som skal skje i timen, at hun kan faget, at hun har autoritet og at hun er sosialt kompetent. Når alt dette er på plass, snakker vi om *den gode læreren*, og *den gode timen* kan oppstå.

Fra observasjonsposten bakerst i klasserommene har vi sett flere timer som vi vil betegne som svært gode, og noen få timer hvor vi antok at det ikke hadde skjedd noe særlig læringsarbeid i det hele tatt. Flertallet av timene i materialet vitner imidlertid om at undervisningsarbeidet følger mønstre som er gjenkjennelige på tvers av skoler, og som handler om at lærer introduserer økta og elevene jobber med oppgaver, hvor alt skjer i plenum.

Mens vi mener at vi nokså lett kan skille ut timene som enten var veldig gode eller veldig dårlige, hva kan vi si om majoriteten av observerte timer i materialet vårt? Vårt inntrykk av kvaliteten på disse timene varierte med lærerens innsats for å holde elevenes fokus på læringsarbeidet. Med dette mener vi at selv lærere som ga elevene mindre variasjon i arbeidsmåtene og aktivitetene, kunne gi et solid inntrykk av å lede klassen i retning av læringsmål. Motsatt kunne denne trauste timen gi grobunn for mye uro og forstyrrelser hvis lærer ikke hadde autoritet til å håndtere disiplinære problemer eller ikke hadde en måte å kommunisere på som gjorde at elevene fikk tak i hva de skulle gjøre når de selv skulle arbeide med oppgaver. Denne observasjonen styrkes av at vi i flere tilfeller fikk følge klasser som hadde forskjellige lærere, og som oppførte seg svært forskjellig under ulike læreres ledelse.

Med dette mener vi også at lærere kan foretrekke enkelte undervisningsmetoder foran andre, eller mangle tid til å forberede undervisningstimer som har høy grad av lærerinnsats fremfor elevens eget arbeid med oppgaver. Lærerens evne til å administrere, følge opp og kontrollere elevenes atferd og arbeidsinnsats gjennom timen, synes også å ha betydning for graden av ro og orden uavhengig av valgt arbeidsmåter. Lærere har ulike krav til hvordan elevene skal oppføre seg i timen, og ulik grad av autoritet å sette bak disse kravene.

I forrige kapittel ga vi et eksempel på en lærer som gjennomførte et hilserituale ved pulten, og som avsluttet timen ved å la elevene oppsummere arbeidet sitt på post-it-lapper i henhold til læringsmålene for timen. Mellom innledningen og avslutningen av timen fulgte læreren opp elevene gjennom timens ulike aktiviteter med oppmerksomhet som var så finstilt på uro og småprat at han gjentatte ganger slo

ned på slike forstyrrelser nesten før vi som forskere hadde registrert slik uro under utvikling. Til tross for dette hevet læreren aldri stemmen i løpet av timen, og han kom aldri med trusler eller utsagn om sanksjoner. Han holdt på elevenes oppmerksomhet ved å stille spørsmål til enkeltelever og engasjere dem i korte resonnementer, som tok utgangspunkt i situasjoner som de kjente. Læreren beveget seg mye mellom pultradene mens han snakket til elevene.

I et annet eksempel i forrige kapittel fortalte vi om en time som gikk i oppløsning under elevenes arbeid med individuelle oppgaver. Her utartet timen i uro og elevers sabotasje av egen og andres læring. Denne læreren lot uroen utvikle seg over lang tid før hun ble tydelig sint og truet med sanksjonen. Også den sistnevnte læreren startet timen med et hilseritual, men anga ikke mål for timen og vendte seg snart mot tavla med ryggen mot elevene for å skrive opp eksempler. Da timen nærmet seg slutten, hadde mange elever lagt bøkene ned i sekken og flere av dem ropte «Det er friminutt!» Læreren oppsummerte ingenting fra timen, men avsluttet med å si «Dere kan pakke sammen.» Elevene forlot deretter rommet under mye støy.

Det interessante er at disse eksemplene dreier seg om samme klasse, men to ulike lærere. Det kan naturligvis ha betydning at det her var snakk om to ulike fag som elevene kanskje mestret svært forskjellig, samtidig som ulike fag krever forskjellige arbeidsmetoder som igjen kan åpne for uro og forstyrrelser. Viktigst synes imidlertid lærerens *kontakt* med klassen gjennom undervisningsøkta. Den første læreren involverte så mange som mulig av elevene i den minste faglige utvikling som skjedde i løpet av timen, også med en form for egenevaluering til slutt. Den andre læreren hadde ikke de samme teknikker for å trekke elevene inn i undervisningen, og hadde ryggen til flesteparten av elevene både mens hun viste eksempler på tavla og senere da hun hjalp enkeltelever med oppgaver. Observasjonen peker på betydningen av kommunikasjons- og arbeidsformer, og hvordan relativt små endringer i slike stimuli kan føre til store endringer i arbeidsmiljøet.

6.5 Pedagogisk plattform og skolens visjon

Hva gjør så skolene for å skape og utvikle den gode læreren? Alle rektorene forteller at skolen har rutiner for å sikre lærersamarbeid, og for at lærerne skal kunne dra nytte av hverandres erfaring og kunnskap. I intervjuene formidlet imidlertid de tre rektorene sine tanker om pedagogisk ledelse av lærerkollegiet på ulikt vis. Rektor C stiller eksplisitte forventninger til hvordan lærerne skal oppføre seg som arbeidstaker, som kollega, i klasserommet og som rollemodell. Denne rektoren har valgt å være svært tydelig på hvilke krav han stiller til sine ansatte, og mener at han følgelig har rekruttert lærere med en spesiell interesse for yrket og for elevene. Det er disse lærerne som ifølge rektor C er best egnet til å utøve god klasseledelse, og som ifølge denne rektoren også på best mulig vis kan tilpasse opplæringen etter elevenes ulike nivå. Ingen av de andre rektorene uttrykte like tydelig sine krav til lærerne. Dette betyr selvsagt ikke at de andre rektorene ikke vektlegger lærernes egnethet og kyndighet i samme grad.

Bakken og Danielsen (2011) viser til skolekultur, utviklet som en del av ledelseskulturen på en skole. Den pedagogiske grunntanken som preger skolen, de verdier, holdninger og praksis som kjennetegner skolens virksomhet er resultater av hvordan ledelse, lærere og stab tenker og fungerer som en helhet. På et overordnet plan handler dette om hvordan de ulike delene av personalet trekker i samme retning, og hvordan de levendegjør skolens overordnede verdier gjennom møtene med elever i det daglige arbeidet. Dette faller sammen med konklusjonene til Markussen, Brandt & Hatlevik (2003), hvor de vektlegger at en høy pedagogisk bevissthet på en skole, dvs. blant alle involverte aktører, er avgjørende for å oppnå gode resultater. Alle rektorene i denne undersøkelsen vektlegger inkludering, det å ta elevene på alvor og at deres skole skal være en skole for alle. Slik elevsammensetningen på særlig to av skolene er, og slik lærerne henvender seg til elevene i undervisningssituasjonen, er det vår vurdering at dette er en visjon som praktiseres helt inn i klasserommet på samtlige skoler vi har besøkt.

Skolekultur på et lavere nivå, skriver Bakken og Danielsen (2011), handler om hva slags standarder lærerne praktiserer med tanke på karaktersetning og uakseptabel atferd blant elevene, og på hvordan

timene skal starte og slutte. Her vil vi nyansere skolenes arbeid for inkludering, og vi vender tilbake til det som etter vår vurdering er unndragelse fra læringssituasjoner, særlig gjennom arbeid med oppgaver. I et par klasserom, der slike situasjoner utartet, var vår hypotese at bråk og uro kunne forsterkes av at flere av elevene enten hadde vanskeligheter med å forstå oppgavene og fagstoffet i seg selv, eller kanskje også med å forstå språket. Dette har vi ikke hatt mulighet til å undersøke nærmere. Vansker med å forstå fagstoff behøver imidlertid ikke bare å gjelde elever med språklig minoritetsbakgrunn. Vi så også mange eksempler på at såkalte majoritets elever kunne sitte uvirksomme eller tøyse bort slike arbeidsøkter. Vårt poeng er at slike hull i undervisningen som arbeid med oppgaver - forsterket av manglende læringsmål ved starten og slutten av undervisningsøkta - ser ut til å skape, kan ramme de svakeste elevene ekstra hardt. Innsats for styrket klasseromsledelse og alternative arbeidsformer kan derfor ytterligere bidra til å inkludere også svake elever i undervisningen.

6.6 Hvilken betydning har den gode læreren og den gode timen?

Vi har foran drøftet hva som skaper den *den gode timen* ved å sammenholde skolens visjon, mål og pedagogiske plattform med våre observasjoner av hva som skjer i klasserommene. Gjennom intervjuene går det frem at rektorene på skolene A, B og C har en filosofi og en pedagogisk plattform for skolen sin og hva som skal skje i undervisningen. Filosofien har ulike formuleringer på tvers av skolene, og den er ikke like eksplisitt formulert verken for rektorene eller for lærerne. På hver skole i utvalget har vi sett både gode og dårlige timer. Et viktig forhold er imidlertid at når vi har sammenholdt våre observasjoner med det som rektor ønsker skal skje i klasserommet har vi ikke sett noen systematikk i at det f.eks. er flere gode timer på noen skoler enn andre. Vi har både sett timer som er helt i overenstemmelse med hvordan rektor mener at det bør være, og vi har sett det motsatte: timer som strider mot skolens pedagogiske linje.

Når *den gode læreren* får *den gode timen* til å oppstå, har vi sett magiske øyeblikk i klassene. På dette grunnlag konkluderer vi med at *den gode læreren* betyr svært mye for sine elever og for sin klasse. *Den gode læreren* gjør en forskjell inn i de enkelte klassene. Vi har sett *den gode læreren* og *den gode timen* på alle skolene, både på skolen med god utvikling og de to som har hatt svak utvikling, og på de to skolene med lavest gjennomsnittlig prestasjonsnivå og på skolen med høyest gjennomsnittlig prestasjonsnivå. Det er dermed ikke noen systematikk i at vi har sett mer av *den gode læreren* og *den gode timen* på skolen med høyest prestasjonsnivå eller best prestasjonsutvikling. Dette betyr at det kan være andre forhold som betyr mye for hvordan elevene presterer, og ettersom vi har data på skolenivå om to forhold som ifølge tidligere forskning har stor betydning for utbytte av utdanning, spurte vi i vårt tredje forskningsspørsmål om observasjonene kan bidra til å kaste lys over *den gode lærerens* og *den gode timens* betydning for utbytte av utdanning sett i relasjon til de unges sosiale bakgrunn og majoritets-/minoritetspråklige tilhørighet?

For å forsøke å nærme oss et svar på dette spørsmålet ser vi på forholdet mellom andel elever med majoritetsbakgrunn, foreldrenes utdanning og elevenes prestasjonsnivå på tre skoler vist i figur 2.

Når vi studerer figur 2, er det første vi merker oss at skole B skiller seg fra skolene A og C. På skole B er det svært høy andel foreldre med høyere utdanning og svært høy andel ungdom med majoritetsbakgrunn. Her er det et tydelig høyere prestasjonsnivå enn på de to andre skolene. Dette er som forventet. På de to andre skolene, med mange elever med minoritetsbakgrunn og lavere andel foreldre med høyere utdanning er prestasjonsnivået lavere. Dette er også som forventet. En slik sammenheng mellom foreldres utdanning og majoritets-/ minoritetspråklig tilhørighet på den ene siden og utbytte av utdanning på den andre er veldokumentert, også i de kvantitative delene av dette prosjektet (Opheim, Grøgaard & Næss 2010, Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren & Opheim 2011). Vi har altså sett *den gode læreren* og *den gode timen* på alle tre skolene, skoler med ulik sammensetning når det gjelder foreldres utdanning og majoritets-/minoritetspråklig tilhørighet. Spørsmålet er om *den gode læreren* har kraft nok til å kunne rokke ved betydningen av de to bakgrunnsvariablene foreldrenes utdanningsnivå og majoritets-/minoritetspråklig tilhørighet?

Dette er et *stort* spørsmål som våre data selvsagt ikke gir grunnlag for å svare på. Men vi kan, med utgangspunkt i våre data og tolkningen av disse, fremme en hypotese. For å gjøre dette, studerer vi figur 2 enda nærmere. Vi ser at på skolene A og C har elevene omtrent samme prestasjonsnivå, men vi observerer noen andre interessante forskjeller. For det første ser vi at det er lavere andel foreldre med høyere utdanning på skole C enn A. For det andre ser vi at det er langt lavere andel elever med majoritetsbakgrunn på skole C enn A.

Gitt denne forskjellen ville det ikke vært overraskende med et lavere gjennomsnittlig prestasjonsnivå på skole C enn det vi faktisk observerer. Denne skolen har også hatt en positiv utvikling fra et svakt utgangspunkt (jf. utvalgskriteriene til denne kvalitative studien).

Vi observerer at skole C, løfter elevene ut over det en kunne forvente. Hva som skjer, kan vi ikke være sikre på. For å kunne si noe mer om dette, må det andre analyser til. Men vi så mange (ikke bare) svært gode timer på denne skolen hvor rektor hadde en tydelig og eksplisitt filosofi for arbeidet sitt. Rektor C hadde klare forventninger til lærerne og hvordan de skulle opptre i forhold til elevene både i klasserommet og på andre arenaer.

Vi fremmer en hypotese om at elevene på skole C presterer bedre enn forventet på grunn av klare forventninger fra rektor til lærerne og at (de fleste) lærerne derfor er gode og tydelige klasseledere. Eller sagt på en annen måte: En pedagogisk grunntanke, en tydelig pedagogisk ledelse ved skolen og en tydelig leder i klasserommet har positiv betydning for elevenes læringsarbeid og –utbytte.

Med utgangspunkt i annen forskning, er det sannsynlig at minoritetsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå har større betydning for forskjeller i elevprestasjoner enn variasjon i lærerens undervisning og elevenes læringsarbeid. Men når vi finner at elever på en skole, gitt skolens elevsammensetning med hensyn til minoritetsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå, presterer bedre enn forventet, fremmer vi i tillegg en hypotese om at en skole med en pedagogisk grunntanke, en tydelig skoleledelse og tydelige klasseledere kan *kompensere* noe for forskjeller i sosial og minoritetsspråklig bakgrunn.

Referanser

- Alexander, R. J. (2000). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell
- Bakken, A. (2009). Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? Rapport 8. Oslo: NOVA
- Bakken, A. og Danielsen, K. (2011). *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. NOVA-rapport 10/2011. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. og Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA-rapport 7/2012. Oslo: Norsk institutt for studier om oppvekst, velferd og aldring.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York/London: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Karabel, J. & Halsey, A.H (Eds.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Brookover, W., Beady, C. et al. (1979). *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006). Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke. Rapport 8. Trondheim: SØF.
- Coleman, James S. et. al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S Department of Health, Education and Welfare. U.S Government Printing Office
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Deal, T. E. og Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Cultures*. Washington DC: US Department of Education.
- Edmonds, R. (1979). «Effective schools for the urban poor». *Educational Leadership* 37(1): 15-24.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J.A., Blumenfield, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Grøgaard, J. B. (1997). *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser*. Avhandling til dr.philos. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York. Routledge
- Haug, P. (2011). *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanninga*. Rapport 21. Volda: Høgskulen i Volda.
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I Mortensen, M. S. (Ed.), *I Forskningens Lys: 32 artikler om norsk forskning i går, i dag og i morgen, NAVF 1949-1974*. Oslo: NAVF.
- Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976), *NOU 1976:46, Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolenes 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Klette, K. (red.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011) *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående - hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Rapport 341. Oslo: Fafo.

- Markussen, E., Brandt, S., & Hatlevik, I. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosial utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. NIFU rapport 5/2003
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 55, Issue 3, 2011, Pages 225 – 253. Routledge: London.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13. Oslo: NIFU STEP.
- Mortimore, P., Field, S. et al. (2004). *Equity in Education. Thematic Review from Norway*. Paris: OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.
- Myrberg, Eva (2007). The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade students in public and independent schools in Sweden, *Educational Studies* 33:2, 145-162.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In Nexman, F. M. (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York-London: Teachers College Press.
- Nordenbo, S.E. (2008). *Lærerkompetanse og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NOU 1995: 18. *Ny lovgivning om opplæring ...og for øvrig kan man gjøre som man vil*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*, 17. juli 1998 nr 61.
- Oxford Research (2009). *Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). «The Processes of School Effectiveness» I: Teddlie, C. & Reynolds, D.: *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Rumberger, Russell (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press: Cambridge
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects in children*. London: Open Books.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (1997). «Forty Years of Norwegian Research in the History of Education». I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4).
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the Risk. Schools as Communities of Support*. London - New York - Philadelphia: The Falmer Press.
- Wendelborg, C., Røe, M. m.fl. (2011): *Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. L. m.fl. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater»*. NIFU-rapport 35/2011. Oslo: NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Widerberg, K. (2010). «Med samtalen som utgangspunkt. Om veivalg og kunnskapsmuligheter ved intervjuing.» I: Album, D.; Hansen, M. N. og Widerberg, K. (red.). *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Side 219-234. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamodt, Per O. (1982), *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo - Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå

Tabelloversikt

Tabell 1 Prestasjonsnivå våren 2012 i klasser observert september 2012.....	31
---	----

Figuroversikt

Figur 1 Utvalg av skoler til case-studier	23
---	----

Figur 2 Fordeling av elever på majoritetsungdom, innvandrere og etterkommere. Andel foreldre med høyere utdanning. Karaktersnitt for niende og tiende klasse i engelsk, matte, norsk og samfunnsfag for observert klasser.	32
---	----

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no