

# UNIVERSITETET I BERGEN

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk



## Læring uten grenser

- elevers læringspotensial på ungdomstrinnet

Masteroppgave i pedagogikk

Vår 2015

Simen Elander

## Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er elevers læringspotensial på ungdomstrinnet. Kompetanseheving og fokus på elevers prestasjoner i skolen har i mer enn ti år vært ledende i norsk skolepolitikk. En rekke tiltak har blitt gjennomført i statlig regi i samme periode og Kunnskapsdepartementet har fremmet ønske om å fornye ungdomstrinnet. Målet er at elevene på ungdomstrinnet skal få økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater. Det er i denne kontekst min oppgave vil være relevant. Målet med oppgaven er å undersøke hvilke faktorer lærere på ungdomstrinnet beskriver som muligheter for økt læringspotensial hos elever i skolen. I denne sammenheng er det hensiktsmessig å trekke frem både hva som kan føre til økt læringspotensial, men også hva som kan begrense den. Utvalget av informanter består av seks lærere på ungdomstrinnet og deres muntlige og skriftlige beretninger i form av kvalitativt intervju og logg.

En sammenfatning av tidligere forskning har ført til at jeg har beskrevet to ulike faktorer, eksterne og interne, som påvirker elevers læringspotensial. Videre har jeg trukket frem skolen, læreren, eleven, læreplanen og undervisning som fem ulike kategorier som medvirker, positivt eller negativt, til elevers potensial for økt læring i skolen.

Analysen av materialet viser at læreplaner og læreres mangelfulle tilrettelegging av tema og undervisning til samfunnet utenfor, relevans i næringslivet og elevenes interesser, bidrar til begrensninger i elevers læringspotensial. Funn indikerer også at økt lærertetthet kan bidra til elevers læringspotensial, forutsatt at undervisningen er tilrettelagt den ekstra ressursen og ikke at det kun er en ekstra lærer til stede. Sentralt for dette er skoleledelsens veiledning og implementering av tiltak som oppleves som utilstrekkelig, der flere av timene med høyere lærertetthet ble omtalt som en bortkastet ressurs. Lærere ble trukket frem som den kategorien med størst innvirkning på elevers læringspotensial. Lærere må skape gode relasjoner til elever, sørge for at alle opplever mestring, anerkjennelse av deres bidrag fra hele klassen og at de har selvtillit i undervisningssituasjoner.

## Abstract

The theme of this master thesis is students' potential for enhanced learning capacity in lower secondary school. Increased focus on students' achievement in school has been a leading factor in Norwegian school politics. A number of programs have been introduced in the same period and the department of education has proclaimed to renew the lower secondary school. The purpose is to increase students' motivation and enhance learning and learning results in school. It is in this context my thesis is relevant.

The aim of this master thesis is to explore which factors teachers in lower secondary school describe as potential for students to enhance their capacity to learn. In this context it is necessary to highlight both the factors that can contribute to enhanced capacity to learn, but also what limits this capacity. The selection of informants consists of six teachers in the lower secondary school and their written and oral reports through qualitative interviews and logs.

A summary of research concerning my topic has led me to divide my findings into two factors, external and internal. I have also identified five different categories that contribute, positively or negatively, to students' enhanced capacity to learn: the school, the student, the teacher, the curriculum and teaching.

The analyses of my findings showed that the curriculum and the teachers' lack of facilitating the subjects and teaching to the world outside school, society and the students' own interests, could limit the students' capacity to learn. Findings also indicate that increased teacher density could contribute to students learning, but only if teaching is organized with the extra resource as a pedagogical asset and not just as an extra teacher in the classroom. Central to this was the schools leaderships' inadequate ability to guide and implement the programs, which led to higher teacher density to be described as, sometimes, wasted resources. The teacher was emphasized as the category which had the largest impact on students' capacity to learn. Teachers have to create and maintain a good connection with their students, and make sure that every student experiences success, gets recognition for their contribution from the whole class and that the students show confidence in learning situations.

## **Forord**

Jeg vil benytte anledningen til å takke informantene som i en travel hverdag stilte opp til intervju. Takk til Roald Valle for god veiledning med masteroppgaven. Til slutt et sitat som er bærende for arbeidet med elevers læringspotensial.

We pass through this world but once. Few tragedies can be more extensive than the stunting of life, few injustices deeper than the denial of an opportunity to strive or even to hope, by a limit imposed from without, but falsely identified as lying within.

- Stephen Jay Gould

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Sammendrag</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>Abstract</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>1 Innledning</b> .....   | <b>8</b>  |
| <b>1.1 Tema</b> .....   | <b>8</b>  |
| <b>1.2 Problemstilling</b> .....  | <b>9</b>  |
| <b>1.3 Oppgavens struktur</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>1.4 Avgrensninger</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....  | <b>11</b> |
| <b>2.1 Learning without Limits</b> .....                                    | <b>12</b> |
| <b>2.2 Begrepsavklaring</b> .....   | <b>13</b> |
| 2.2.1 Intelligens .....   | 13        |
| 2.2.2 Fixed ability.....  | 14        |
| 2.2.3 Transformabilitet .....   | 15        |
| <b>2.3 Hva påvirker elevens læringspotensial?</b> .....                     | <b>16</b> |
| 2.3.1 Eksterne og interne faktorer .....                                    | 16        |
| <b>2.4 Hva er formålet med transformabilitet?</b> .....                     | <b>16</b> |
| 2.4.1 Lærerens mål i det affektive domene: .....                            | 17        |
| 2.4.2 Lærerens mål i det sosiale domene.....                                | 18        |
| 2.4.3 Lærers mål i det kognitive domene .....                               | 19        |
| <b>2.5 Anvende transformabilitet: praktisk-pedagogiske prinsipper</b> ..... | <b>20</b> |
| 2.5.1 Prinsippet: interaktivitet .....                                      | 20        |
| 2.5.2 Prinsippet: alle og enhver .....                                      | 23        |
| 2.5.3 Prinsippet: å stole på eleven .....                                   | 24        |
| <b>2.6 Elevers læringsmuligheter i skolen</b> .....                         | <b>25</b> |
| 2.6.1 Skolen .....  | 25        |
| 2.6.2 Eleven .....  | 28        |
| 2.6.3 Læreplanen .....  | 30        |
| 2.6.4 Læreren.....  | 32        |
| 2.6.5 Undervisning .....  | 34        |
| <b>3 Metode og forskningsetikk</b> .....                                    | <b>37</b> |
| <b>3.1 Tema og forskningsdesign</b> .....                                   | <b>37</b> |
| 3.1.1 Intervju som kvalitativ metode.....                                   | 37        |
| 3.1.2 Vurdering av andre metoder.....                                       | 39        |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 3.1.3      | Halvstrukturert intervjuguide og logg .....                 | 40         |
| <b>3.2</b> | <b>Informanter og datainnsamling.....</b>                   | <b>44</b>  |
| <b>3.3</b> | <b>Gjennomføring av intervjuene .....</b>                   | <b>45</b>  |
| 3.3.1      | Læringslogg, transkribering og analysen av intervjuene..... | 45         |
| <b>3.4</b> | <b>Vurderinger av metodevalg .....</b>                      | <b>46</b>  |
| 3.4.1      | Forskningsetiske refleksjoner.....                          | 46         |
| <b>3.5</b> | <b>Begrepsavklaring .....</b>                               | <b>48</b>  |
| 3.5.1      | Validitet .....   | 48         |
| 3.5.2      | Reliabilitet .....  | 50         |
| <b>4</b>   | <b>Sammendrag av funn .....</b>                             | <b>54</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>Bakgrunnsinformasjon av informantene.....</b>            | <b>55</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>Eksterne faktorer .....</b>                              | <b>55</b>  |
| 4.2.1      | Læreplanen .....  | 55         |
| 4.2.2      | Skolebygget .....   | 57         |
| 4.2.3      | Klasserommet .....  | 59         |
| 4.2.4      | Fagstyrking .....   | 61         |
| 4.2.5      | Elevers interesser.....                                     | 65         |
| 4.2.6      | Skoleledelsen .....   | 67         |
| <b>4.3</b> | <b>Interne faktorer.....</b>                                | <b>70</b>  |
| 4.3.1      | Lærere.....   | 70         |
| 4.3.2      | Foreldre.....   | 72         |
| 4.3.3      | Elevens instilling .....                                    | 74         |
| 4.3.4      | Elevens selvfølelse og selvtillit .....                     | 75         |
| <b>5</b>   | <b>Drøfting og analyse.....</b>                             | <b>77</b>  |
| <b>5.1</b> | <b>Eksterne faktorer .....</b>                              | <b>78</b>  |
| 5.1.1      | Læreplanen .....  | 78         |
| 5.1.2      | Skolebygget og klasserommet.....                            | 81         |
| 5.1.3      | Fagstyrking og lærertetthet.....                            | 84         |
| 5.1.4      | Elevers interesser.....                                     | 87         |
| 5.1.5      | Skoleledelsen.....  | 91         |
| <b>5.2</b> | <b>Interne faktorer.....</b>                                | <b>94</b>  |
| 5.2.1      | Lærere.....   | 94         |
| 5.2.2      | Foreldres påvirkning.....                                   | 96         |
| 5.2.3      | Elevens instilling .....                                    | 98         |
| 5.2.4      | Elevens selvfølelse og selvtillit .....                     | 100        |
| <b>6</b>   | <b>Konklusjon .....</b>                                     | <b>102</b> |

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 6.1 | Eksterne faktorer .....                        | 102 |
| 6.2 | Interne faktorer.....                          | 105 |
| 6.3 | Hva denne undersøkelsen har oppnådd.....       | 107 |
| 7   | Veien videre.....                              | 108 |
| 8   | Litteraturliste.....                           | 109 |
|     | Vedlegg 1: Intervjuguide.....                  | 113 |
|     | Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse.....        | 117 |
|     | Vedlegg 3: Eksempel på analyse.....            | 119 |
|     | Vedlegg 4: Eksempel på transkribert side ..... | 122 |

# 1 Innledning

I denne masteroppgaven presenterer jeg beskrivelser av faktorer som enten kan bidra til å øke eller begrense elevers læringspotensial på ungdomstrinnet. Beskrivelsene er muntlig og skriftlig formidlet av seks ungdomsskolelærere med utgangspunkt i deres egne erfaringer som yrkesutøvende. Målet med studien er å utvikle forskningsbasert kunnskap om hva som kan åpne for eller hindre elever på ungdomstrinnet i å nå deres læringspotensial og unngå at ”Noen har talenter som forblir uoppdaget og ikke får utvikle seg gjennom ungdomstrinnet” (Kunnskapsdepartementet, 2011).

## 1.1 Tema

Som nylig utdannet lærer i ungdomsskolen har jeg erfart det store fokuset kompetanseheving og elevenes prestasjoner har fått i dagens skoledebatt og de skolepolitiske føringene som har fulgt. Oppmerksomheten rundt økt kompetanse i skolen har blitt forsterket av resultatene fra PISA-undersøkelsene fra Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) der Norge presterer dårligere enn myndighetene er tilfreds med. En styring mot høyere kvalitet på undervisning var i emning da elevenes ferdigheter viste seg å være svekket ved flere av undersøkelsene, mens det samtidig stiltes høyere krav til kompetanse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2008). De statlige satsingsområdene som fulgte var omfattende og har blant annet blitt gjennomført ved tilbud om kompetanseutvikling til enkeltlærere og samarbeid om utviklingsarbeid der lærere, skoleledere og skoleeiere har vært i førersetet. Utdanningsdirektoratet utarbeidet senere *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*, og samlet erfaringer fra de statlige satsingene i 2013. Rammeverket trakk frem 12 satsinger fra de siste 12 årene som statlig initierte, noe som er en sterk indikasjon på temaets aktualitet (Udir.no, 2013a).

I utarbeidelsen av tema visste jeg at interessen for ungdomstrinnet var størst. Elevgruppen er som oftest satt sammen av elever fra ulike barneskoler og deres opplæringsbehov er ulikt. Samtidig skjer det store forandringer på kort tid, men elevene utvikler seg likevel forskjellig, både faglig, sosialt og intellektuelt. Derfor synes jeg det er interessant at man ifølge st. meld. nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) ønsker å fornye ungdomstrinnet, der man peker på et mangfold av tiltak som skal fremme motivasjon, lærelyst og læringsmiljø for å oppnå dette. Det identifiseres også et for stort



frafall fra videregående opplæring og en opprustning av ungdomstrinnet er tiltenkt å redusere frafallet og samtidig tilfredsstillende samfunnets behov for mer utdannet arbeidskraft (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette sementerer temaet, elevers læringspotensial i skolen, som aktuelt og tidsriktig.

Internasjonalt er det gjort mye forskning på hva som skaper økt læring hos elever, og John Hatties syntese av 800 metaanalyser som er knyttet til elevers prestasjoner i skolen er et bevis på det (Hattie, 2009). Masteroppgaven vil gjøre rede for internasjonal forskning i teorikapittelet, men oppmerksomheten vil i stor grad tilegnes forskningsprosjektet *Learning without Limits* (LWL). LWL er et forskningsprosjekt som startet i 1999 ved University of Cambridge, School of Education. Prosjektet ønsker å undersøke hvilke faktorer som påvirker, både positivt og negativt, elevers potensial for økt læringskapasitet. Forskningsprosjektet har foreløpig gitt ut to bøker: *Learning without Limits* (Hart, Dixon, Drummond, & McIntyre, 2004) og *Creating Learning without Limits* (Swann, Peacock, Hart, & Drummond, 2012). I denne sammenheng har forskerne bak LWL inngått et samarbeid med en ungdomsskole i Norge der de skal arbeide videre med de pedagogiske prinsippene bak prosjektet. Det er første ungdomsskole som har inngått et samarbeid med forskningsgruppen og jeg så på det som en unik mulighet til å rette min forskning mot samme skole. Min oppgave vil derfor være knyttet til en ungdomsskole der mange av lærerne er deltakere i studiet fra University of Cambridge. Tema for oppgaven vil være elevers læringspotensial på ungdomstrinnet der jeg ønsker å skape forskningsbasert materiale basert på beskrivelser fra lærere på ungdomstrinnet om muligheter og begrensninger for økt læringspotensial for elever i ungdomsskolen.

## 1.2 Problemstilling

St. meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008), nr. 44 (Kunnskapsdepartementet, 2009) og nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) slår fast at det er elementer i ungdomsskolen som trenger å forbedres for at frafallet i videregående skal gå ned, elevers motivasjon skal økes og at elever skal kunne tilegne seg den kunnskap som det fremtidige samfunnet krever. Mye nasjonal og internasjonal forskning er gjort på områdene, men det er ikke gjort forskning på ungdomstrinnet med de pedagogiske prinsippene fra *Learning without Limits* som teoretisk rammeverk og analyseverktøy.

Min problemstilling er derfor knyttet til LWL-prosjektet og målet med oppgaven er å undersøke hva lærere på ungdomsskolen beskriver som faktorer som gir muligheter eller begrensninger for elevers læringspotensial i skolen.

Av dette har jeg utformet denne problemstillingen:

*- Hvordan beskriver lærere på ungdomstrinnet muligheter og begrensninger for økt læringspotensial for elever i ungdomsskolen?*

### **1.3 Oppgavens struktur**

Jeg har strukturert oppgaven i fem kapitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for teori knyttet til forskningsprosjektet *Learning without Limits* og annen nasjonal og internasjonal teori som er relevant for min problemstilling. Jeg vil skille LWL og annen teori fra hverandre for å skape en rydding fremstilling. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er gjort og presentere en drøfting rundt valgenes egnethet til undersøkelsen. Videre vil studiens gyldighet og pålitelighet belyses før jeg til slutt presenterer utvalget av informanter og de forskningsetiske vurderingene. I kapittel 4 presenteres de empiriske funnene ut fra to identifiserte faktorer: eksterne og interne. I det femte og siste kapittelet drøftes de empiriske funnene i lys av teori og forskning som er aktuell. Analysen er videre delt inn i kategoriene som brukt i presentasjonen av funnene. Avslutningsvis vil jeg dra konklusjoner ut fra analysen og oppsummere disse.

### **1.4 Avgrensninger**

I denne oppgaven er ungdomstrinnet valgt ut da det for meg representerer en interessant og utfordrende del av grunnskolen. Samtidig var ønsket å gjøre mine egne undersøkelser på samme skole som forskningsgruppen bak LWL og dette skapte derfor en avgrensning i seg selv da valgte skole er første og eneste ungdomsskole gruppen har inngått et samarbeid med. Jeg fikk i tillegg tilgang til logger informantene skrev til LWL, parallelt med min egen forskning. Videre avgrensninger vil bli omtalt i de respektive kapitlene.

## 2 Teoretisk rammeverk

- *Hvordan beskriver lærere på ungdomstrinnet muligheter og begrensninger for økt læringspotensial for elever i ungdomsskolen?*

Kompetanseutvikling er et fokusområde i den norske skolen, og i den forbindelse har flere tiltak og forskningsprosjekt som *Ungdomstrinn i utvikling* (Regjeringen.no, 2012) og *Vurdering for læring* (Udir.no, 2014) blitt initiert for å heve kompetansen i grunnskolen. I dette teorikapitlet vil jeg først kort gjøre rede for forskningsprosjektet *Learning without Limits* som utgjør deler av det teoretiske rammeverket og er involvert i et forskningsprosjekt sammen med blant annet informantene i denne undersøkelsen. Jeg vil beskrive de pedagogiske prinsippene bak prosjektet og hvordan forskerne mener elevers læringspotensial i skolen kan forsterkes. I denne sammenheng er det også nødvendig med en begrepsavklaring av terminologien som vil bli brukt og de pedagogiske prinsippene bak. Videre vil jeg presentere forskning knyttet til grunnelementene jeg har definert som påvirker elevers læringspotensial i skolen: Eleven, skolen, læreplanen, læreren og undervisning. Her vil teori og bøkene fra forskningsprosjektet fra University of Cambridge: *Learning without Limits* (Hart et al., 2004) og *Creating Learning without Limits* (Swann et al., 2012) være sentrale, samt nasjonal og internasjonal forskning rundt tema.

I et samfunnspolitisk perspektiv er det et tydelig fokus på kompetanseheving i skolen. Dette vises ved den betydelige oppmerksomheten den verdensomspennende PISA-undersøkelsen fra Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) får. Undersøkelsene viser at norske elever presterer dårligere enn andre land som er i geografisk nærhet og er nærliggende å sammenligne med, primært Finland. Norske elever gjør det dårligere i naturfag, lesing og matematikk. Resultatene har ført til krav fra norske myndigheter om en kollektiv kunnskapsheving i norske skoler, og innføringer av nasjonale prøver, samt Kunnskapsløftet, er ledd i satsingen. Den kontinuerlige vurderingen av norsk skole er basert på resultater fra internasjonale og nasjonale tester. Dette gir skolepolitiske føringer i form av blant annet satsingen på *Vurdering for læring* (Udir.no, 2014), *Ungdomstrinn i utvikling* (Regjeringen.no, 2012), *Kompetanse for kvalitet* (Udir.no, 2012), forskning og bevilgning av midler til økt

lærertetthet (Regjeringen.no, 2015) og forskning rettet mot lederskap i skolen som en faktor for økt motivasjon og innsatsvilje hos lærere.

## 2.1 Learning without Limits

*Learning without Limits* (LWL) er et forskningsprosjekt som startet i 1999 ved University of Cambridge, School of Education. Prosjektet tok form ved at sentrale forskere ved universitetet ønsket å utforske hvordan lærere underviste hele klasser uten hensyn til nivådeling og tanker om det de betegnet som ”fixed ability”. ”Fixed ability” kan beskrives som en lærers eller skoles betegnelse på en elevs potensial til å tilegne seg ny kunnskap og evner. Et menneske med en slik betegnelse vil ikke kunne utvikle eller forbedre sine evner videre enn det taket som er satt av lærer eller skole. Slike elever blir plassert i grupper med likesinnede og kategorisert deretter. Dette var og er utbredt i England, og nivådeling er en naturlig del av flere skoler. Forskningsteamet bak prosjektet mener at når unge menneskers læring er dominert av resultatvurderinger, vil barns identitet kunne påvirkes (Hart et al., 2004, s. 4). Videre er de kritiske til undervisning som baserer seg på forutelse om barns evner og kunnskap, og at dette er i strid med tanken om en rettferdig og fullverdig utdanning for alle. Forskerne bak prosjektet mener at barrierer som nivådeling og kategorisering av elever, satt av skolen og lærere, må rives ned og at man ikke kan sette grenser for elevers utviklingspotensial. Det midlertidige resultatet ble et forskningsprosjekt som undersøkte hvordan lærere jobbet med prinsippet om ikke å kategorisere elevers evner, men å arbeide i klasserommet med oppgaver og tema der alle kunne bidra. Forskningen, som senere vil bli omtalt i større grad, førte til boken *Learning without Limits* (2004), som sammen med boken *Creating Learning without Limits* (2012), er grunnstammen bak prosjektet og masteroppgaven.

Et forskningsteam fra University of Cambridge startet i 2013 et samarbeid med en ungdomsskole i Norge der lærere skulle utveksle opplevelser knyttet til prinsippene bak *Learning Without Limits*. Pilotstudien ble avsluttet tidlig i 2014, og hovedstudien startet 14. august 2014. I dette prosjektet skulle lærere skrive logg frem til desember på frivillig basis, om hendelser og læringssituasjoner de opplevde som i tråd med *Learning without Limits*. Loggene ble sendt til University of Cambridge som vil bruke dem som forskningsmateriale.

## 2.2 Begrepsavklaring

Bøkene *Learning without Limits* (Hart et al., 2004) og *Creating Learning without Limits* (Swann et al., 2012), har begge etablert flere begrep som vil bli omtalt i dette kapittelet. Jeg vil definere begrepene og sette dem i kontekst med norsk læreplan og gi begrepene norske navn der det er mulig og formålstjenlig. Noen av begrepene vil bli beskrevet og omtalt senere i teorikapittelet da begrepene vil utgjøre egne delkapitler og utformingen av kapittelet totalt sett vil være mer oversiktlig.

### 2.2.1 Intelligens

Sammen med et økende fokus på kompetanse og resultater i både skole og næringslivet, har begrepet intelligens vært forsket på i flere tiår. Lanseringen av begrepet IQ (Intelligence quotient) førte til troen på at man kunne måle et menneske sin intelligens og derav konkludere i hvilken grad denne personen var kompetent eller hadde potensial. Howard Gardner trekker i nyere tid frem tre essensielle spørsmål om intelligens. I denne oppgaven vil fokuset være på det siste: Er intelligens arvelig? (Gardner, 1999, s. 14). Gardner trekker frem at dette i stor grad er et europeisk eller vestlig spørsmål, da det i det østlige konfusianistisk-påvirkede Øst-Asia er troen på at det er hardt arbeid som fører til gode prestasjoner som gjelder. I Europa har man i lengre tid hevdet at intelligens er arvelig og at man personlig har få virkemidler for å heve sine egne prestasjoner ytterligere enn det intelligensen i utgangspunktet gir potensial til (Gardner, 1999, s. 15). Dette er ikke en unison påstand og teorien har møtt kritikk. Blant annet fordi forskere ikke etisk kan utføre autentiske forskningsprosjekter på mennesker, da man ikke tilfeldig kan plassere en-eggede og to-eggede tvillinger i forskjellige hjem. Forskning som er blitt gjort på temaet intelligens er kun utført i USA og ved en- og to-eggede tvillinger som ved tidligere nevnte punkter vil være konkludert ut fra ugrunnet og ikke valid forskning (Gardner, 1999, s. 16). I nyere tid har andre seksjoner av *akademia* deltatt i «intelligensdebatten», alt fra antropologer, til nyere utvikling innen nevrovitenskap. I nevrovitenskapen er det enighet om at hjernen er delt inn i ulike deler og har forskjellige funksjoner. Dette er i kontrast med det tilhengere av at intelligens er låst fra fødselen har hevdet, da de så på hjernen som et organ der enhver del av den kunne styre de samme funksjonene. En parallell til utvikling av programvare og løsningsorienterte datamaskiner blir beskrevet av Gardner (1999, s. 20-21). Utviklerne tok utgangspunkt i at programvare som var skapt for å løse problemer kunne overføres

til all type problemløsning. For eksempel skulle samme programvare kunne forstå språk, spille sjakk og kjenne igjen ansikt. Utviklerne lærte at å skape unike programmer til de ulike problemstillingene gjorde programmet langt mer effektiv, og man gikk vekk fra at ett program kunne løse alle problemer. Uavhengig av om Gardners teorier er valide eller ikke, vil prinsippene bak *Learning without Limits* basere seg på at alle mennesker til stadighet har et utviklingspotensial og at det er lærer, sammen med eleven, sin oppgave å finne nøkkelen til økt læringspotensial.

### 2.2.2 Fixed ability

Synet på kompetanse og prøver med det formål i å måle kompetanse, har sitt opphav fra forskning på intelligens (Hart et al., 2004, s.6). I likhet med det synet man hadde på intelligens tidligere, vil kompetanse av enkelte bli sett på som gitt fra fødselen og at det er fastsatt ut fra arv og genetikk. Susan Hart og forfatterne av boken *Learning without Limits* oppsummerer hva tilhengere av gitt kompetanse og arvelig intelligens mener at blant annet IQ-tester kan vise (Hart et al., 2004, s. 17)

- Barn er født med en gitt mengde intelligens.
- Noen barn er født mer intelligente enn andre.
- Man kan måle intelligens med tilegnete prøver.
- Den medfødte intelligensen er avgjørende for suksess i skolen.

Forfatterne bak boken mener at dette synet på barns evner og kompetanse har hatt, og fremdeles har, en stor innvirkning på skoler grunnet den enkle forklaringen på hvorfor det er så stor forskjell blant barn på prøveresultater, kompetanseoppnåelse og respons på skolearbeid. Samtidig erkjenner forfatterne at noen barn ser ut til å tilegne seg nye konsepter raskere enn andre, er mer nysgjerrige i skolen og er flinkere til å uttrykke seg muntlig. På den andre siden finner man også barn som har vanskeligheter med å konsentrere seg om arbeidet på skolen, er uinteressert i det som foregår i klasserommet og gjerne har glemt hva de snakket om på skolen dagen etter. Forskjellene blant barn er fremtredende, men hvorfor er ikke arv og genetikk svaret?

Skolen og lærerne skal følge den generelle delen av læreplanen og der er blant annet målet for opplæringen er:

(...) å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringer saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (Udir.no, 2015, s. 1).

Læreren profesjonelle ansvar er å følge de retningslinjene læreplanene fører. En lærer som har synet på gitt kompetanse hos barn vil stå fremfor et paradoks i sin yrkesutøvelse. Det grunnleggende og viktigste elementet i barns utvikling er en dimensjon læreren ikke har noe kontroll over. Ut fra dette perspektivet kan man hevde at en lærers dedikasjon til et barn, uavhengig hvor livlig og spennende, er forgjeves da barnet eksempelvis er forutbestemt til ikke å lykkes i skolen.

### 2.2.3 Transformabilitet

I LWLs opprinnelige studie der lærere, gjennom intervju, uformelle samtaler og observasjoner presenterte sitt læringssyn som ekskluderte tanken om fixed ability (gitt kompetanse), utkrystalliserte det seg følgende: For å forstå hva lærerne byttet ut med konseptet om ability (evne), måtte forskerne se på lærernes konsept om nåtid og fremtid for sine elever (Hart et al., 2004). Når lærerne skjøv bort oppfattelsen av elevers evne, satte de også til side tanken om at deres evne var knyttet opp til en fast korrelasjon mellom nåtid og fremtid. Antakelsen av at elevers nåværende evne i stor grad var den samme i fremtiden og derfor ga retningslinjer for deres utvikling, var av alle informantene erstattet med en overbevisning om at alle elever har et potensial til å endre sine resultater og respons til skolen (Hart et al., 2004, s. 14 & 166). Funnene av alle lærernes fundamentalt ulike tanker om elevers muligheter for økt læringspotensial enn det som har vært tendensene i Storbritannia, førte til begrepet *transformability*, som vil bli omtalt som transformabilitet i denne undersøkelsen. Transformabilitet blir beskrevet av forskerne som:

(...) a firm and unswerving conviction that there is the potential for change in current patterns of achievement and response, that things can change and be changed for the better, sometimes even dramatically, as a result of what happens and what people do in the present (Hart et al., 2004, s. 166).

## 2.3 Hva påvirker elevers læringspotensial?

I denne delen av teorikapittelet vil teorien som blir fremstilt være fra bøkene: *Learning without Limits* (Hart et al., 2004) og *Creating Learning without Limits* (Swann et al., 2012).

### 2.3.1 Eksterne og interne faktorer

Forskningsgruppen identifiserte to hovedkategorier av faktorer som påvirker elevers læringspotensial: de eksterne faktorene og de interne. De eksterne faktorene består av blant annet muligheter og begrensninger som oppstår i læreplanen, arbeid med oppgaver, gruppeinndeling, vurdering, relasjoner og støtte. På den andre siden er interne faktorer knyttet til elevens sinnstilstand, om han føler seg kompetent eller ikke, uttrykker selvtillit og tilhørighet eller at han føler seg ekskludert og tviler på seg selv. Begge kategoriene påvirker hverandre. Hvis oppgavene er for vanskelig for elevene og de ikke klarer å løse dem vil de kunne få dårlig selvtillit og lav mestringsfølelse. Er den faglige selvtilliten lav, vil eleven kunne gi opp når han skal løse en oppgave som er tilpasset og utfordrende. Dette kan skyldes at eleven aldri en gang prøver å løse oppgaven grunnet de tidligere opplevelsene. Det er skolen og i stor grad læreren som kan påvirke de ulike eksterne og interne faktorene, både i positiv og negativ retning (Hart et al., 2004, s. 166-167; Swann et al., 2012s. 98-99).

## 2.4 Hva er formålet med transformabilitet?

Målet med transformabilitet er at elever skal lære egenskaper som strekker seg lenger enn tilegnelsen av gitte egenskaper og kompetansemål satt av læringsplanen. Gjennom oppgaver og aktiviteter, sammenhengen de skaper, relasjoner i klasserommet og samhandling de fordrer, ønsker lærerne å forsterke læringsmiljøet og berike elevers læringsmuligheter. Målet er at elevene skal engasjere seg selv i sin egen læring via ressursene og læringsmulighetene skolen gir dem (Hart et al., 2004, s. 166-167 & 172). Et gjennomgående trekk i samtalen med lærerne i LWL-prosjektet var en konstant referering til de interne faktorene som påvirker elevers læringspotensial og som de ønsket å forsterke og utvikle. Forskningsgruppen identifiserte tre ulike kategorier: affektive (affektive), sosial (sosiale) og cognitive (kognitive) domain (domene).



### 2.4.1 Lærerens mål i det affektive domene:

Sentralt for lærere er anerkjennelsen av at elevers læringspotensial påvirkes av deres følelsesmessige sinnstilstand. I et vanlig klasserom er det elever som opplever følelsen av å være uengasjert, usikker og ekskludert. Hva som skaper disse følelsene kan komme fra et vidt spekter av eksterne faktorer og aspekter av deres liv, som for eksempel oppgaver elevene ser på som irrelevant og deres implisitte potensielt skadelige innvirkning på deres selvtillit (Swann et al., 2012). Et av målene for å øke læringspotensialet for barn er derfor å transformere den negative følelsesmessige sinnstilstanden gjennom ulike tiltak som læreren kan initiere og vedlikeholde (Hart et al., 2004, s. 172-173).

En essensiell prioritet for lærere er å øke unge menneskers positive innstilling til deltakelse i læringsaktiviteter og at de samtidig skal føle en emosjonell trygghet. Lærerens mål er å skape oppgaver og undervisningsopplegg som kjennes relevant for elever og gir mening å arbeide med. Undervisningsopplegget skal være utfordrende, men samtidig ikke skape en frykt for deltakelse i læringsaktiviteten. En av utfordringene og en viktig del av dette, er å transformere den forutante negative innstillingen, skapt og vedlikeholdt gjerne over flere år med følelsen av utilstrekkelighet og lite engasjement i klasserommet og lærings situasjoner (Hart et al., 2004). Dette kan, for eleven, skape illusjoner om deres eget læringspotensial. Det er lærerens oppgave å sørge for å erkjenne det individuelle barns sårbarhet og finne metoder for å bygge opp deres selvtillit og sikkerhet i skolen.

Et av målene for alle interaksjoner i klasserommet er å forsterke eller transformere elevers følelse av å være kompetente og at de selv har kontroll over deres egen læring. Forskergruppen trekker eksplisitt frem de elevene som har opplevd å bli satt merkelapp på og dermed en frarøvelse av kontroll og følelsen av faglig måloppnåelse (Hart et al., 2004). På den andre siden presiseres det at dette gjelder alle elever og som videre bygger oppunder ett av de pedagogiske grunnprinsippene i *Learning without Limits, alle og enhver*. Elevene må konsekvent erfare lærings situasjoner der de kan oppleve å ha den kunnskapen som kreves for å gjennomføre oppgavene med en følelse av høy kompetanse, som videre vil føre til en annerkjennelse av både lærere og andre elever.

Dette er nøkkelord for planlegging av aktivitet i klasserommet og utforming av oppgaver.

Læringspotensialet påvirkes, både i negativ og positiv forstand, om eleven føler at oppgavene og læringsmålene enten er eller ikke er givende og meningsfulle. Deres investering i oppgaven som ligger foran dem, er avhengig av deres interesse, glede og opplevelsen av at læringsaktivitetene, fra deres perspektiv, er relevante (Hart et al., 2004, s. 174). Kjedsomhet, apati og latskap kan være mentale tilstander som har en eroderende effekt på en elevs læringspotensial. Læreren må i slike tilfeller, uttrøttelig, arbeide for å gjenvinne barnas entusiasme og ønske om å lære. Videre må man forsikre at klasserommet er en plass elevene ønsker å dra på grunn av læringsaktiviteter som er interessante, givende og en grobunn for læringsglede.

Elevers interesse, engasjement og glede knyttet til læringsaktiviteter vil kun opprettholdes hvis eleven opplever suksess og mestring. Undervisningen må være åpen for alle elevers bidrag og tilpasses slik at alle kan oppleve mestring på deres premisser. En gjennomgående følelse av mestring i undervisningsløpet og tilbakemelding på arbeidet som blir gjort, er essensielt for en videre økning av elevens læringspotensial (Hart et al., 2004). Målet er at alle elever skal gå ut av klasserommet med en følelse av at de har mestret noe de selv synes er meningsfullt.

Som grunnleggende prinsipp er transformabilitet tanken om at alle elevers fremtid er åpen og konstant under utvikling (Hart et al., 2004, s. 175). En sentral del av dette er at barna selv må anerkjenne deres egen kraft til å endre deres fremtidige utvikling og stadig ekspandere konseptet av hva som er mulig. Følelsen av å lære noe nytt og meningsfullt, oppnå mestringsfølelse og spenning i læringsaktiviteter er ikke bare for klasserommet, men for deres fremtid og utvikling, og det er derfor vesentlig at barna gjøres bevisst på det.

#### **2.4.2 Lærerens mål i det sosiale domene**

Den sosiale dimensjonen av elevens skoledag er fremtredende i en lærers ønske om å transformere læringspotensialet hos sine elever. Det sosiale samspillet på skolen, og spesielt mellom elevene selv, har en betydelig påvirkningskraft på elevers

læringspotensial. Som lærer kan man ikke alene transformere læringspotensialet hos en elev eller elevgruppe, men man trenger støtte elevene gir hverandre. Å utvikle læringsmulighetene i klassen kan kun gjennomføres hvis alle er aktive aktører mot det samme målet (Hart et al., 2004).

Unge mennesker læringspotensial er sterkt knyttet til følelsen av tilhørighet i klassen og at medelever ser på hverandre som en del av et klassemiljø der alle er likeverdige og alle har noe å bidra med som blir verdsatt og anerkjent. I skoler der elever blir delt inn i grupper ut fra evner, karakterer eller andre stigmatiserende merkelapper, vil det kunne skapes et ujevnt forhold mellom elevene som baserer seg på skolens egne vurderinger. Et av hovedmålene for lærere i det sosiale domene, er å sørge for at alle barna føler at sine meninger og at de i seg selv er viktige (Hart et al., 2004, s. 176). Det er også helt essensielt at anerkjennelsen kommer både fra lærer og medelever. Den gjensidige respekten innad i klasserommet, der ingen frykter at det man bidrar med vil bli utsatt for hån eller negative kommentarer, må dyrkes og vedlikeholdes.

Et sunt læringsmiljø bestående av elever som innehar de sosiale ferdighetene som kreves for å arbeide med forskjellige typer mennesker, er aktive lyttere, lærer av hverandre og sammen setter læringsmål, er fundamentalt for å tilegne seg akademisk kunnskap (Hart et al., 2004). Elevene må kunne løse konflikter og samarbeide med en støttende innstilling som fordrer læring i gruppen. Det er lærerens ansvar å legge til rette for at elevene skal kunne tilegne seg slike ferdigheter og aktivt bruke dem i klasserommet.

### **2.4.3 Lærers mål i det kognitive domene**

Det sosiale og affektive domene er begge verktøy for å forsterke elevers kognitive utvikling. Barnas vide kognitive utvikling er sett på som kjernen i enhver suksess i deres utdanningsforløp. Det er lærerens mål å hjelpe eleven til å oppnå suksess i skolen, og individuelle tilpasninger må åpne for dette i størst mulig grad (Hart et al., 2004).

En lærers suksess i undervisningen betegnes av det svært utfordrende kriteriet: at alle elever skal oppnå suksess. Barna skal oppnå en forståelse og engasjement i fagstoffet.

Det er lærers oppgave å fremme de meningsfulle læringsmålene og å skape en lyst om mer kunnskap, forståelse og evner knyttet til tema.

Kunnskap og evner føles kun nødvendig hvis de har relevans til andre kjente ting. Relevansen er betinget av de unge barnas egne liv og interesser, men skal samtidig knyttes opp mot læreplanen og verden utenfor klasserommet (Hart et al., 2004, s. 177). Hvis ikke elevene ser meningen med det som blir undervist, vil heller ikke læring forekomme. Grunnleggende for alt som skal bli lært er at det skal være interessant, relevant og overførbart for elevene slik at de kan gjøre sine egne oppfatninger og se sammenhenger i det ”store bilde”. (Swann et al., 2012, s. 38-39).

Elevene skal ikke kun resonnerer seg frem, de skal også kunne forklare deres egen tankegang, hvordan de arbeider, deres innsikt og trekke konklusjoner. Læreren må fremme metakognisjon, det vil si hvordan elevene kan snakke om sin egen læring, reflektere over den og fortelle hva som hjelper dem i læringsprosessen.

## **2.5 Anvende transformabilitet: praktisk-pedagogiske prinsipper**

*Learning without Limits* identifiserer fire korrelerte pedagogiske prinsipper: Co-agency (*interaktivitet*), everybody (*alle og enhver*) og trust (*tillit*) (Hart et al., 2004, s. 179-191). De kan omtales som pedagogiske prinsipper fordi de omhandler metoder for undervisning og læring. Det er praktiske prinsipper fordi de omhandler praktiske veiledninger for lærere slik at de oppnår de målene som er satt. Men først og fremst er det prinsipper som også innebærer etiske ideer om hvordan læreren bør samarbeide med elevene og hvordan de kan inngå i relasjoner til hverandre. De pedagogiske prinsippene er ikke isolerte fra hverandre. Deres evne til å bidra til det fundamentalt viktige, transformabilitet, er avhengig av hvordan de ulike prinsippene blir brukt i kombinasjon med hverandre. Prinsippene vil i dette kapitlet bli beskrevet hver for seg, til tross for deres symbiotiske forhold.

### **2.5.1 Prinsippet: interaktivitet**

Prinsippet om *interaktivitet* følger tanken om at elevs læringspotensial vil kunne forsterkes og transformeres ved at lærer og elev jobber sammen mot målet. For å skape

grunnlag for en fremtidig positiv utvikling må læreren være oppmerksom den kraft og mulighet han har til, å sammen med eleven, påvirke utfallet. Prinsippet om *interaktivitet* er hvordan læreren i praksis kan overføre dette til klasserommet. *Interaktivitet* skal være en form for påminner for lærerne, der de må prøve å bruke sin makt over de eksterne faktorene og ta de i bruk på en måte som vil øke elevens læringspotensial. Samtidig må læreren ved *interaktivitet*, prøve å påvirke hvordan elevene bruker sin egen makt over deres egen læring (Hart et al., 2004, s. 180-187).

To ulike elementer er karakteristisk for lærerens metoder for å skape relasjoner mellom seg selv og eleven. For det første ønsker man å interagere med elevene på en måte som skaper innsikt i hvordan eleven selv opplever klasseromsituasjoner. Dette er ønskelig for en anskuelse i elevens sinnsstemning som kanskje er underliggende for hvordan de agerer i klasserommet og valgene de gjør (Swann et al., 2012). For det andre vil de innhentede perspektivene være grunnlag for lærerens videre valg og hvordan han/hun kan forbedre forholdene i klasserommet for å utvikle økt læringspotensial. En viktig faktor for å muliggjøre dette er at læreren må ha forståelsen at alt i klasserommet har en effekt, hver oppgave, interaksjon mellom elever og lærer, undervisningstime og aktivitet. Alt har en innvirkning på hva unge mennesker i skolen tenker om seg selv, deres tanker om hva skolen kan tilby dem og vil til slutt forme deres valg som skoledeltager (Hart et al., 2004, s. 180).

I praksis er det ulike metoder for å transformere elevens læringspotensial ved å skape relasjoner. Det ytre rommet i form av klasserom og arbeidsplass, kan modifiseres til et mer stimulerende og avslappende rom for læring. En innbydende plassering av pulter og arbeidsbenker kan skape bedre grunnlag for gode relasjoner elevene mellom, som gjennom *interaktivitet* er vitalt. Videre vil oppgaver, både praktiske og teoretiske, være essensielle i den grad at de gjenspeiler elevens interesse og oppleves givende for elevene å arbeide med. Disse eksterne faktorene er elementære for å skape en grobunn for sunne relasjoner mellom elever og lærer (Hart et al., 2004, s. 181). Denne interagerende formen for kontinuerlig dannelse av hypoteser om elevens sinnstilstand, har som formål å følge elevens utvikling og derfor muliggjøre lærerens kraft over de eksterne faktorene og bane vei for elevens økte læringspotensial. Det kreves derfor stadig en hermeneutisk selvrefleksjon angående lærerens valg som påvirker de eksterne faktorene (ibid). Lærerne må være klar over at de arbeider ut fra hypoteser om elevens

sinnstilstand og ikke vissheter. For å videreutvikle deres egne hypoteser må de regelmessig revurdere hypotesene i lys av tilegnet erfaring. For å undersøke hypotesens validitet kan man gjennom dialog med elevene sjekke om deres egne tolkninger stemmer overens med elevenes.

Prinsippet om *interaktivitet* innebærer hvordan lærere i praksis skal utforme undervisning med hensyn til variasjon og tilpasning. I motsetning til tradisjonell undervisning (nivådelt undervisning) der lærerne alene står for undervisningsplanlegging, tilpasninger av oppgaver, mål og ressurser brukt på å nå disse målene, ønsker *interaktivitet*, gjennom transformabilitet, å skape læringssituasjoner sammen med elevene. Det er samspeillet mellom elever og lærer som skaper meningsfylt variasjon i undervisningen og ikke variasjon for variasjonens skyld (Hart et al., 2004).

Undervisningsplanlegging gjort med prinsippet om transformabilitet i tankene er signifikant annerledes enn den av tradisjonell undervisning. Der man i tradisjonell undervisning tilpasser ut fra elevenes evner og kompetanse i faget, vil man med *interaktivitet*, tilpasse undervisningen og oppgaver med ønske om å skape forbindelser mellom eleven og det som blir undervist (Hart et al., 2004, s. 183-184). Målet er å skape et genuint møte mellom hva elever ser som meningsfulle oppgaver og hva læreren betegner som mål for hva elevene skal tilegne seg av kunnskap og kompetanse (Swann et al., 2012, s. 38-39). Oppgaver er formulert som åpne spørsmål eller gir elevene flere ulike innfallsvinkler til besvarelsen slik at elevene har rom for å skape egne forbindelser med tidligere kunnskap, interessefelt eller nysgjerrighet.

Undervisningsplanlegging fra både lærerens og elevens perspektiv krever at lærerne har inngående kunnskap om de unge menneskene som utgjør klassen deres. Forståelse for elevers handlinger og eventuelle tanker bak disse handlingene, krever en lærer som har innsikt i den individuelle elevs sinnstilstand. Tilpasninger av oppgaver starter med denne innsikten og ser bort fra nivådelt undervisnings tilnærming der det brukes enkle metoder som kategoriserer på grunnlag av evner (Hart et al., 2004, s. 185). Det må likevel presiseres at den inngående kunnskapen om elevene ikke er ment til å brukes til å tilpasse oppgaver til hver eneste elev, men for at læreren skal kunne planlegge gode,

åpne læringsmuligheter og situasjoner der elevene selv kan velge sin innfallsvinkel. Lærers oppgave blir da å sørge for at oppgavene åpner for alle elevenes deltakelse.

### 2.5.2 Prinsippet: alle og enhver

Prinsippet om *alle og enhver* artikulere at lærere skal handle med hensyn til alle elevene. *Alle og enhver* er nært knyttet til *interaktivitet* i at lærerens arbeid mot å transformere eller utvikle elevers læringspotensial, gjelder for alle unge mennesker. De læringssituasjonene som blir lagt til rette for, temaene som utgjør pensum og oppgavene som bli laget, må være skapt med alle elevenes interesser som grunnlag. Prinsippet om *alle og enhver* har både den sosiale dimensjonen med at *alle* skal være involvert, men inngår også i den individuelle dimensjonen der *enhver* skal bli tatt hensyn til (Hart et al., 2004, s. 187-191). Man kan trekke frem tre ulike aspekter:

Den urokkelige troen på at alle unge menneskers læringspotensial kan transformeres hvis de rette vilkårene er møtt. I en beskrivelse av en motsetning til *alle og enhver* vil man ikke trekke frem ingen, men heller enkelte. Prinsippet skyver fra seg tanken om at noen vil gjøre det bra, andre vil feile. *Alle og enhver* blir brukt for å konkretisere målet at alle elever skal engasjeres i lærerens mål og arbeidet mot økt læringspotensial gjennom transformabilitet (Hart et al., 2004, s. 166 & 188-189). I praksis kan det bety å skape åpne oppgaver som alle elever, uavhengig av ferdighetsnivå, kan arbeide med. Dette kan forhindre at eksterne faktorer skaper hindringer for elever allerede før timen har startet. Realistiske mål og planlegging av timen der man sørger for at alle elevene oppnår minimumsmålene er viktig for prinsippet om at *alle og enhver* skal føle at de alle har noe å stille opp med i oppgaveløsninger.

Et annet viktig element er at det er en konstant søken etter nye metoder og tilnærminger til *alle* som kan frembringe økt læringspotensial. En kontinuitet i lærerens observasjoner og strategiske fremgangsmetoder knyttet til læringssituasjoner vil eliminere eksterne faktorer som kan begrense elevenes læringspotensial. Når nye tilnærminger fremheves, vil det kollektive og sosialkonstruktivistiske prinsippet være idealet fremfor en subjektiv adaptasjon av oppgaver.

Lærerens verdsettelse av alles bidrag til undervisningen er viktig, men like viktig er elevens verdsettelse av deres egne og andres bidrag. Hva *alle og enhver* bidrar med til klasserommet har lik betydning og må anerkjennes av både lærer og medelever (Hart et al., 2004). Merkelapper kan hindre utviklingen av et likeverdig læringsmiljø ved å forsterke ideen om at noen har mer å bidra med enn andre, og kanskje noen ikke har noe å bidra med. Ved å verdsette alles bidrag og forsterke den kulturen, vil man kunne bidra til en åpenhet i klasserommet der elever kan stille spørsmål fritt og dele erfaringer og tanker rundt tema. Det er ofte tankene, spørsmålene og handlingene som skaper gjennombruddet når man tilegner seg ny kunnskap. Delingen av slik kunnskap og erfaring vil kunne utvikle andre elevens læringspotensial og, ved verdsettelse, samtidig forsterke selvtillit og selvfølelsen til de som åpner seg for å bidra.

Ved kontinuerlig å gi unge mennesker muligheter til å utvikle deres kompetanse til å arbeide sammen med andre, vil læreren kunne skape et samhold og solidaritet i klassen (Swann et al., 2012, s. 59-60). Potensialet for økt læringskapasitet er stort i en gruppe der det er lagt til rette for at alle jobber sammen mot de samme målene og et samhold som fremmer støtte for og fra alle. I tråd med *interaktivitet*, vil også læreren være en del av det som betegnes som lærings-samfunn, der alle er på samme side og jobber mot *ekte delte mål* (Hart et al., 2004, s. 190). Ideen om å arbeide sammen i et integrert læringsfelleskap, med felles mål, arbeidsmetoder som sentrerer seg rundt samarbeid og en verdsetting av de fordelene som følger av å lære fra hverandre, stiller seg i kontrast til *ability labelling*. I søken etter å skape et læringsfelleskap integrerer læreren både prinsippet om *alle og enhver* og *interaktivitet*.

### **2.5.3 Prinsippet: å stole på eleven**

Det tredje prinsippet om å transformere elevens læringspotensial tar for seg det å stole på eleven. Valgene som blir gjort knyttet til undervisning og ønsket om økt læringspotensial hos eleven, er alle basert på et tillitsforhold mellom lærer og elev. Læreren har tillit til at elevene skal skape meningsfulle sammenhenger rundt hva de opplever i skolen, finne relevante læringsaktiviteter givende og tillit til at elevene seg imellom kan skape et fruktbart læringsmiljø der de bidrar til hverandres læring (Hart et al., 2004, s. 191). Hvis eleven ikke klarer å skape mening av læringsaktiviteter i klasserommet, må læreren evaluere sine valg og tilnærming til undervisningen for å



identifisere hva som skaper hinder for elevens engasjement og involvering. Tillit er bærende for tanken om at alle elever vil engasjere seg og delta aktivt i undervisningen hvis de eksterne og interne faktorene er lagt til rette for det, og lærere må derfor stadig være på søken etter nye og bedre metoder for å skape økt læringspotensial hos elevene (Swann et al., 2012, s. 55).

## 2.6 Elevers læringsmuligheter i skolen

Skolen inneholder et mangfold av dimensjoner og en kategorisering av sentrale sider ved skolen er en utfordring. I denne undersøkelsen er skolen likevel delt inn i fem områder som direkte påvirker elevers læringsmuligheter, både positivt og negativt. De fem kategoriene er selektert i et forsøk på å identifisere en orden av de eksterne og interne faktorene som tidligere nevnt i kapittelet. Undersøkelsen finner også trygg grunn hos John Hatties (2009) inndeling av hva som påvirker prestasjoner i skolen. I dette kapittelet vil læringsmuligheter i skolen bli delt inn i følgende kategorier:

- Skolen
- Eleven
- Læreplanen
- Lærere
- Undervisning

De fem kategoriene har blitt tilpasset skolen som deltok i undersøkelsen og innbefatter gjerne enkelte tema som ikke berører absolutt alle elever, men likevel kan ha en så stor betydning både for enkelte elever og læringskollektivet, at det kan forsvares å ha med. Dette kapittelet vil ha som formål å greie ut om teori som omhandler tema *Learning without Limits* tar for seg, men fra andre kilder og synsvinkler. Dette har blitt gjort for å nyansere den teoretiske tilnærmingen til problemstillingen og for å forsterke den teoretiske bruken i analysen.

### 2.6.1 Skolen

Kategorien skolen er selvsagt i forsøket på å undersøke hvilke potensielt økte læringsmuligheter elever har på ungdomstrinnet. Skolen er et vidt begrep og vil i dette kapittelet bli brukt til omhandle skoleområde, klasserommene, uteareal og skoleledelsen. I det kommende avsnittet vil interne og eksterne faktorer slås sammen da

de er nært knyttet til hverandre og at relasjonen i stor grad er slik at de eksterne faktorene påvirker de interne i emnene som vil bli omtalt.

### *Eksterne faktorer og interne faktorer*

Tilstanden til norske skoler har i lang tid vært aktuell i media og skolepolitiske debatter rundt tema har florert. Flere skoler forfaller og rehabiliteringsbehovet er betydelig.

Inneklima, datapark og andre fasiliteter som garderobes og toalett er flere av tingene som blir tatt opp som mest kritisk. Foruten den åpenbare innvirkningen på dårlig helse som følge av haltende inneklima har for læringsmuligheter i skolen, hvordan kan skolens klasserom og skoleområde generelt bidra til økt læringspotensial i skolen?

Klasserommet er oppholdsstedet elever befinner seg i brorparten av deres tid i skolen. I sine case-studier identifiserer *Learning without Limits*-forskningsgruppen flere indikasjoner på at klasserommets innhold og utforming er en bidragsyter for elevens læringsmuligheter (Hart et al., 2004, s. 137). Ifølge Poplin og Weeres (1994, s. 16) ønsker elever skoler som fremtøner orden, estetikk, rom og at det inneholder et rikt utvalg av materialer. Det fysiske rommet kan påvirke mennesker og et slitt klasserom som elever finner kjedelig og lite inspirerende, kan skape negative assosiasjoner til klasserommet. ”The depressed physical environment of many schools, especially those in live socioeconomic areas, is believed by participants to reflect society’s lack of priority for these children and education” (Poplin & Weeres, 1994, s. 16). Generelt vil norske elever ikke presenteres som barn som kommer fra områder med store sosioøkonomiske utfordringer, men forskningen er likevel interessant da følelsen av nedprioritering av skoler kan erkjennes uavhengig av sosioøkonomisk status. Kanskje kan man videre trekke linjer fra *Learning without Limits*, der trygghet og interesse er to interne faktorer som kan påvirkes av ytre faktorer som det fysiske klasserommet (Hart et al., 2004, s. 167).

Fysisk aktivitet i skolen krever områder der ulike typer idrett og annen fysisk utfoldelse kan ta plass. Stenging av badebasseng har fått kvass kritikk fra flere instanser både for svakere svømmeundervisning for elever, men også et lavere aktivitetsnivå i skolehverdagen. Ifølge Strong (2005, s. 735) vil ikke flere timer med fysisk aktivitet i skoletiden føre til dårligere resultat i de fagene som tiden blir tatt fra. Dette er selvsagt

forutsatt at antall timer tatt fra faget er forsvarlig. Videre viser deres forskning at flere timer til fysisk aktivitet førte til en liten positiv økning i akademisk suksess (Erwin, Fedewa, Beighle, & Ahn, 2012; Strong et al., 2005). De positive utslagene var knyttet til økt konsentrasjon og hukommelse, samt det som ble definert som bedre oppførsel hos elevene i klasseromundervisning.

Skoleledelsen består av rektor og et antall avdelingsledere ut fra antall elever og ansatte i skolen. Det administrative arbeidet og skolens pedagogiske plattform er eksterne faktorer som direkte spiller inn på elevers læringspotensial. Mye forskning er gjort på skoleledelse, og man kan trekke ut flere fellestrekk. Et av dem er skoleledelsens evne til å sette utfordrende, men gjennomførbare mål.

It is school leaders who promote challenging goals, and then establish safe environments for teachers to critique, question and support other teachers to reach these goals together that have most effect on student outcomes. School leaders who focus on student's achievements and instructional strategies are the most effective. (Connel, 1996; Henchey, 2001; Teddlie & Springfield, 1993, referert i Hattie, 2009 s. 83)

I utarbeidelsen av skolens mål trekker Robinson, Lloyd og Rowe (2008, s. 660) frem ledelsens behov for ikke kun å fokusere på den varierte undervisningen og læringsaktivitetene som er ment til å fremme motivasjon hos elevene, men rette oppmerksomheten mot det pedagogiske innholdet i de læringsaktivitetene som er valgt. Den teoretiske eller praktiske tilnærmingen til arbeidet må derfor innrettes målene man har satt for elevene. Dette kan sees i sammenheng med hva Leithwood og Jantzi (2006, s. 223) identifiserer som et stort gap mellom det som er sett på som «forandret» praksis, til praksiser som faktisk fører til økt læring hos elevene. «(...) the potency of leadership for increasing student learning hinges on the specific classroom practices that leaders stimulate, encourage and promote” (Leithwood & Jantzi, 2006, s. 223)

Rektorer som har stort fokus på å skape læringsmiljø fri for avbrudd og der det blir stilt store krav til lærere og elever blir definert som instruksjonsledelse. Klare mål og forventninger til både elever og lærere viser en signifikant positiv effekt på læringsutbyttet (Robinson et al., 2008, s. 659). Tilsvarende konklusjoner kan man finne

i tanken om transformabilitet, der klare mål som stiller forventinger til elevens innsats er sentrale. Samtidig legger transformabilitet vekt på at målene som blir satt skal være realistiske for eleven, men også utfordrende. Eleven må oppleve suksess og mestring da dette videre skaper motivasjon og følelsen av å være kompetent (Hart et al., 2004, s. 174-175). Forventninger til lærere blir i stor grad skapt av en kontinuerlig selvrefleksjon over hva ”jeg” som lærer kan endre på, videreutvikle og stadig forbedre (Hart et al., 2004, s. 181).

## 2.6.2 Eleven

Eleven er selve essensen i skolen og er en åpenbar kategori i forsøket på å undersøke hvilke faktorer som påvirker elevens læringspotensial. Da alle de øvrige kategoriene er direkte knyttet til eleven, vil dette underkapittelet omhandle de interne faktorene som påvirker en elevs læringspotensial og ikke de eksterne faktorene som de andre underkapitlene vil omtale. I denne delen av oppgaven vil elevers selvtillit og selvfølelse og foreldres innvirkning belyses fra et teoretisk perspektiv og satt i kontekst med pedagogiske prinsipper fra *Learning without Limits* der det er hensiktsmessig.

### *Interne faktorer: Selvtillit*

Selvtillit kan være en byggestein til økt læringspotensial, men den interne faktoren er skjør og må stadig vedlikeholdes av eleven selv, andre elever og lærer (Hart et al., 2004, s. 173, 175 & 186). Lav selvtillit kan skape hindringer for elevers læringskapasitet ved at elevene er tilbakeholdne i lærings situasjoner og ikke våger å ytre seg i sosiale læringsarenaer. God selvtillit kan derimot bryte ned barrierer:

In particular, a sense of confidence is a most powerful precursor and outcome of schooling. It is particularly powerful in the face of adversity, - when things do not go right, or when errors are made. Having high levels of confidence – ”Can do”, ”want to do” - can assist in getting through many roadblocks (Multon & et al., 1991, s. 36).

Metoder for å skape selvtillit hos elever er mange, men det er likevel fellestrekk i forskning gjort på feltet. Lærers valg av læringsaktiviteter og oppgaver kan slå begge veier. Gitt at en lærer formulerer oppgaver som er tilpasset eleven og at fokus på

tilbakemelding av lærer er på innsatsen og ikke om oppgaven ble løst ”bra” eller ”kjempebra”, vil eleven oppleve suksess og ros som er tilknyttet arbeidsinnsatsen. Ved å hjelpe eleven i å tilskrive suksessen til faktorer som innsatsvilje og ikke evner, vil man kunne utvikle elevens villighet til å engasjere seg i læring (Hattie, 2009, s. 32). Forutsatt at eleven opplever mestring og suksess, vil det kunne utlede en økt følelse av selvtillit og samtidig motta en anerkjennelse fra sine medelever som videre vil forsterke tanken om seg selv som et ”lærende individ” (Hart et al., 2004, s. 182-183). ”Therein lies success. Such personal dispositions can have a marked impact on the outcomes of schooling” (Hattie, 2009, s. 32).

Matematikk er kanskje det faget som det sirkulerer flest meninger om og blir sett på som et vanskelig fag for mange. I oppgaven er det valgt ut et fag for å ta et nærmere blick på foreldres innvirkning på elevers innstilling til et spesifikt emne, og matematikk var et naturlig valg. Tatt høyde for foreldres effekt på barnas akademiske suksess, oppgaveløsning og indre motivasjon som framstilt over, vil man kunne hevde at det er plausibelt at barns innstilling til fag kan påvirkes av foreldre. Ma og Kishor (1997, s. 36-37) har forsket på korrelasjonen mellom elevers innstilling og prestasjon i matematikkfaget. Resultatene deres viste at det spesielt i ”secondary school”, eller ungdomstrinnet, er en signifikant relasjon mellom elevers innstilling til matematikk og karakteren de oppnår. ”(...) it is suggested that by enhancing attitudes there could be reciprocal effects on achievement.” (Hattie, 2009, s. 51).

### *Interne faktorer: Foreldre og foresatte*

Foreldre og foresatte er en naturlig stor del av et ungt menneskes liv og er også betydelige i barnets skolegang. Oppgaven vil ikke sentrere seg rundt det sosioøkonomiske aspektet ved foreldre og foresatte og dets innvirkning på elevens suksess i skolen, men hvordan foreldre kan påvirke en elevs innstilling til fag og skolen, samt barnets selvfølelse. Dette har blitt gjort fordi skolens samarbeid med hjemmet er direkte knyttet til foreldrene, og deres sosioøkonomiske status vil i liten grad være interessant for undersøkelsen. Samtidig forteller Iverson og Walberg (1982, s. 151-152) at suksess i skolen er knyttet mer til det sosio-psykologiske miljøet og stimulering av intellektet i hjemmet, enn sosioøkonomiske faktorer som arbeid og utdanning. Foreldre

og foresatte vil her bli definert som interne faktorer da det er deres påvirkning på elevers innstilling, selvtillit og suksess i skolen som er i fokus.

“Parent’s encouragement of task endogeny results in higher levels of academic intrinsic motivation” (Gottfried, Fleming, Gottfried, & Levin, 1994, s. 110). Foreldre har en omfattende påvirkning på barnas indre motivasjon og derav suksess i skolen. Man kunne etter ett år se en gjennomgående effekt på barnas resultat i skolen og videre se at barnets indre motivasjon i en alder av 9 hadde sammenheng med barnets akademiske suksess i en alder av 10, som viser en sterk og vedvarende innflytelse. En annen faktor er foreldres håp og forventninger som kan se ut til å ha sterk koherens med barnas egne forventninger til seg selv. Hong og Ho (2005, s. 40) viser til en større akademisk suksess ved høye forventninger til seg selv og fra foreldrene.

### 2.6.3 Læreplanen

“Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring” (Udir.no, 2015, s. 1). Læreplanen er det førende verktøyet for lærers utforming av undervisningsopplegg, læringsmål og tiltenkte oppgaver og har derfor en stor betydning for elevers læringsmuligheter i skolen. I dette underkapitlet vil fokuset være på innføring av nye tiltak og programmer i skolen, men hovedfokuset vil være på oppgaver formulert av lærer.

#### *Eksterne faktorer: Læreplan og programmer*

I skolen har det de senere årene vært et mangfold av ulike tiltak som *Kompetanse for kvalitet* (Udir.no, 2012), *Vurdering for læring* (Udir.no, 2014), *Ungdomstrinn i utvikling* (Udir.no, 2013a) og ulike anti-mobbeprogram som Olweus. De ulike programmene har alle en oppgave i skolen, men kan tiltakene bli for mange og diffuse, og kanskje viktigst av alt, vil de kunne øke elevers læringspotensial? Denne delen av oppgaven vil ikke drøfte programmene som er nevnt over da de er under utvikling eller nylig satt i praksis. Likevel vil oppgaven omtale mengden av tiltak og sette det opp mot forskning på feltet.

Ifølge Richard Elmore (1996) lider ikke skolen av en mangel på gode programmer og tiltak, men av en mangel på gode og gjennomførte programmer. Ofte vil programmene

bli supplert med enda et program heller enn at man søker etter solide tiltak. Utsagnet finner støtte i Fullan og Stiegelbauer (1991) som hevder at det mest kritiske problemet skolen stilles overfor er ikke motstand mot innovasjon og nytenkning, men et altfor stort antall og inkohrens som et resultat av at for mange innovasjoner blir godtatt og gjennomført. Begge forskningsartiklene stiller spørsmål om gjennomføringsgraden fra skolenes side, og hevder at satsing på et fåtall, men gode tiltak vil kunne gjøre et større og bedre utslag i skolene. Elmore (1996, s. 24) gjør seg tanker om at lærere lærer mer av direkte observasjon og av å prøve og feile i sitt eget klasserom enn fra abstrakte forklaringer av nye måter å undervise på. Å endre undervisningsmetoder tar lang tid, selv for erfarne lærere og flere sykluser av prøv og feil er til å forvente. I OECD prosjektet *Governing Complex Education Systems (GCES)* og studien deres *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway* viser case-studiet at ved en av de mest vellykkede implementeringene av prosjektet *Vurdering for læring*, var en tilsvarende prøv og feil-strategi suksessfull. "(...) a "trial-and-error"-strategy was applied, in which teachers would try out new practices and report back to the school's leader team on their experiences in order to inform a continuing dialogue on the change process" (Hopfenbeck, Tolo, Florez, & El Masri, 2013, s. 50). Samtidig mener Elmore (1996, s. 24) at lærere som blir bedt om å gjøre alt fra små til store endringer i sine metoder for undervisning må være helhjertet overbevist om at det er den riktige veien å gå, hvis ikke vil man kanskje aldri gjennomføre tiltak som ønsket. Den mest overbevisende strategien vil være bevis på at elever faktisk har utbytte av det. Lærere trenger bevis fra kilder de stoler på og et stadig nytt program eller tiltak vil kunne virke hemmende på tilliten lærere setter til dem. I skolen som med hell innførte *Vurdering for læring*, var rektoren klar på at kunnskap i lærergruppen skulle bli delt dem imellom og at dette skapte en større åpenhet for endring i praksis, samt at alle lærerne var direkte involvert i implementeringen. Tilliten dem imellom og delingen av kunnskap var essensiell (Hopfenbeck et al., 2013, s. 50).

Læreplanen og programmer for videreutvikling har sin rolle i skolen, men må gjennomføres på en helhetlig måte der alle de ansatte er involverte og samlet om kollektive mål. Åpenhet og dialog mellom lærerne er viktige faktorer. Samtidig ser man at for mange tiltak og forsøk på implementering av programmer kan virke mot sin hensikt. Programmets innhold kan ikke være deprofesjonaliserende på en måte som gjør at lærere føler de følger en oppskrift som ikke gir rom for den viktige autonomien som

følger profesjonen (Hopfenbeck et al., 2013, s. 61) Ønsket om gode og gjennomtenkte programmer som Richard Elmore (1996) etterlyser kan man kanskje hevde er et plausibelt problem i norsk skala også, da forskerne oppdaget en utfordring ved innføring av *Vurdering for læring* i norske skoler:

When discussing the implementation with the Norwegian researchers who had been a part of this programme, another challenge raised was that the Directorate did not seem to acknowledge that there is no real consensus of what AfL is. Researchers themselves do not even seem to agree upon the concept (...) Instead, the policy level had developed a programme that was going to be implemented as the AfL programme. The researchers feared that teachers and school leaders would thus have a superficial understanding of AfL and believe it is all about recipes (echoing the findings of international research (...)) (Hopfenbeck et al., 2013, s. 59).

#### 2.6.4 Læreren

Læreren er en av hjørnesteinene i skolen og er det fremste leddet som møter eleven. Den sosiale interaksjonen med eleven, innflytelsen over de eksterne faktorene som fører til redusert eller økt læringspotensial og lærerens påvirkning på elevers trivsel, fører alle med seg et enormt ansvar, men samtidig en eksepsjonell mulighet. Med en slik innflytelse over elevers skolehverdag kan læreren være en betydelig del av deres vei til faglig og sosial utvikling. I dette underkapitlet vil lærerens rolle være sentrert rundt kanskje det mest fremstående elementet han/hun kan farge: lærer- og elevrelasjonen.

##### *Interne faktorer: Relasjoner*

Relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende for elevers trivsel i skolen (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011, s. 515; Sabol & Pianta, 2012, s. 225). Elever vil lære mer av lærere de liker og som de selv opplever at liker dem. Denne gjensidige relasjonen vil også ha innvirkning på elevers akademiske resultat i skolen.

Positive relasjoner mellom elever og lærer fører til mer motiverte elever. Elevene med gode relasjoner til sin lærer er mer motiverte til å arbeide med faglig relaterte oppgaver



enn andre elever. Følelsen av at det de arbeider med i skolen er meningsfylt, er fremtredende. Elever vil også være bedre rustet til å mestre utfordringer da de i større grad vil forsøke å løse oppgaver på en konstruktiv måte (Drugli, 2015; Multon & et al., 1991, s. 36). Gode relasjoner til andre handler i stor grad om hvordan man møter andre mennesker. Som den profesjonelle i relasjonen, er det lærerens ansvar å arbeide mot gode relasjoner mellom elevene og lærer. Lærerens tilstedeværelse i klasserommet er avgjørende for om relasjonene utvikler seg negativt eller positivt. En lærer må alltid arbeide for å opprettholde gode relasjoner eller arbeide inn igjen dårligere relasjoner, noe som i stor grad er mulig (Sabol & Pianta, 2012, s. 225). På tross av tidligere motstridende forskning, kan positive relasjoner være viktigere for elevenes akademiske resultat i ungdomsskoleårene enn på barneskolen (Roorda et al., 2011, s. 517). Samtidig blir relasjonene mellom lærer og elev dårligere jo eldre elevene blir, men de negative relasjonene har mindre effekt på elever på ungdomstrinnene enn i barneskolen. Dette kan skyldes at elevene har flere lærere på samme dag i ungdomsskolen og derfor ikke utvikler samme nære relasjon som hvis de hadde én og samme lærer hele dagen. En slik spredning av lærere kan føre til at eleven ikke mottar den støtten han ønsker og at han føler at læreren da ikke stiller opp. Hvordan lærer kan skape gode relasjoner til sine elever er det ingen entydige svar på, men Hattie (2009, s. 118) trekker frem nøkkelford som samarbeid og respekt for hva eleven tar med seg til klasserommet i form av kultur og fra hjemmet. Eleven må bli anerkjent i klasserommet av både lærer og andre elever. Lærer må kunne lytte til elevene, være empatisk, omsorgsfull og være positiv i møte med andre, dette er aspekter som er nært knyttet til *Learning without Limits*-prinsippene om *interaktivitet* og kan støttes av andre studier: ”Where positive things about schools are noted, they usually involve reports of individuals who care, listen, understand, respect others and are honest, open, and sensitive.” (Poplin & Weeres, 1994, s. 12).

Negative relasjoner mellom lærer og elev kan føre til demotiverte elever som mangler den konstruktive innstillingen som kreves for å mestre utfordrende oppgaver. Videre mistrives elevene i langt større grad og gir ofte uttrykk for dette ved negativ atferd. Cornelius White (2007, s. 119) forteller at brorparten av de som ikke liker skolen, gjør det primært på grunn av at de misliker læreren sin. Dette kan støttes av Poplin og Weeres (1994, s. 12) studie som indikerer at problemer innad i skolen veldig ofte var knyttet til menneskelige relasjoner der lærer- og elevrelasjonen var hyppigst nevnt.

## 2.6.5 Undervisning

Undervisning er den interaksjonen mellom lærer og elev som hyppigst forekommer i skolen og er en lærers profesjonelle hovedoppgave. Undervisning kan gjennomføres med et rikt antall metoder, men enkelte har stått frem i lyset som mer utbredt enn andre. *Ability-grouping* og økt lærertetthet er to omdiskuterte måter å organisere undervisningen på, men som likevel har fått bred støtte i Storbritannia, der *ability-grouping* er utbredt, og i Norge, der regjeringen nylig vedtok å bruke 200 millioner kroner på økt lærertetthet i skolen (Hart et al., 2004, s. 8-9; Regjeringen.no, 2015). I dette underkapittelet vil oppmerksomheten rettes mot akkurat disse to organisatoriske metodene, men oppgaver gitt elevene i undervisningssituasjoner vil også være en tydelig del av kapittelet.

### *Eksterne faktorer: Lærertetthet og nivådeling*

Lærertetthet i den norske skole har vært et tema siden Stoltenberg II-regjeringen. Med den nylig vedtatte summen på 200 millioner kroner, per 16.03.2015, til økt lærertetthet i norske skoler er temaet svært aktuelt (Regjeringen.no, 2015). Hvilke konsekvenser kan det innebære for elevene at lærere har færre elever per klasse? Forskning på feltet er sprikende, men delkapittelet vil gjøre rede for hovedlinjene i studier som har fått mest oppmerksomhet og som i størst mulig grad kan knyttes opp mot norsk ungdomsskole. Få studier viser en signifikant effekt på at større lærertetthet øker elevens læringsutbytte. Mueller (2013, s. 51) hevder at hovedfunnet hans er at det kun er erfarne lærere som er i stand til å utnytte potensialet av færre elever per klasse. I klasser med forholdsvis få elever og erfarne lærere ser man en betydelig effekt på elevens prestasjoner, mens det på den andre siden ikke vises noen fremgang hos elever i klasser med færre elever og med uerfarne lærere. Forskningen peker mot at for at økt lærertetthet skal ha en hensikt i skolen må undervisningen planlegges ut fra at det er flere pedagogiske ressurser, i form av lærere, tilgjengelig. At det er to lærere i et klasserom viser ingen signifikant effekt på elevens læringspotensial, hvis undervisningen er lagt opp slik som før. Mueller (2013) gjør seg videre tanker om at det kan hende at nyutdannede lærere har nok med å fokusere på de grunnleggende delene av undervisning i standardiserte klasser og derfor ikke er i stand til å utnytte seg av de mulighetene færre elever per klasse tilbyr. Deler av konklusjonen får støtte av Hattie (2009, s. 31 & 44) som forteller at det er mest sannsynlig fordi lærere ikke endrer på sin nåværende strategi og undervisning som

forårsaker mangel på utbytte av flere lærere. Kanskje vil lærere som omskoleres til å arbeide med mindre klasser, på en bedre måte utnytte seg av de læringsmulighetene færre elever per klasse skaper.

Forskning gjort i Sverige av Christian Andersson (2007, s. 25-26) viser heller ingen støtte for bedre elevprestasjoner ved høyere lærertetthet, men åpner for at større ressurser i skolen kan forbedre vanskeligstilte elevers prestasjoner. Studien hans viser at elever med lavt utdannede foreldre er forventet å signifikant øke sin gjennomsnittlige karakter, men viser samtidig at dette ikke gjelder for elever med foreldre som er høyere utdannet. En annen studie med et omfattende datasett fra norske ungdomsskoler og unik i sitt slag, har undersøkt hvordan klassestørrelse påvirker elevers prestasjoner (Leuven, Oosterbeek, & Rønning, 2008). Studien fant ingen betydelig forskjell mellom klasser med ulik størrelse på 9.trinn i norske skoler. Det var heller ikke utslag i undersøkelsene som kunne tilsi at sosial bakgrunn eller skoler med ulik lærerstab var vesentlig (Leuven et al., 2008, s. 692). Forskerne bak studien trekker frem at deres resultat står i kontrast til flere av de nyere studiene som bruker samme metodologiske tilnærming til emnet, og de tenker seg derfor at det ikke er en universal klassestørrelse-effekt. I et forsøk på å forklare hvordan klassestørrelse ikke har noen effekt i den norske skolen, vil studien hevde at foreldre til elever i mindre klasser reduserer sitt eget engasjement og derfor påvirker resultat. Som henvist tidligere til annen forskning, mener også denne studien at en uniform undervisningsform som ikke skiller mellom klassestørrelser, eliminerer potensialet til økte elevprestasjoner. På en annen side finner studien indikasjoner på at lavt utdannede lærere unnytter bedre mindre klasser enn det høyt utdannede lærere gjør. Kontrasten i resultatene fordrer mer forskning på feltet.

Ability-grouping eller nivådeling i norske skoler har vært tema for opphetete debatter, men har kjølt noe med formuleringen fra opplæringslovens paragraf 8-2:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal ivareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør (Lovdata.no, 2015).

Selv om debatten om nivådeling i skolen ikke er det største skolepolitiske tema, åpner formuleringen likevel opp for nivådeling i deler av opplæringen. I PISA-undersøkelser oppga henholdsvis 40 % i 2006 og 69 % i 2009 av rektorene i norske skoler at det ble benyttet nivådeling på deres skoler (R. V. Olsen, Hopfenbeck, & Lillejord, 2013). Man kan derfor identifisere en økning i bruken av nivådeling i skolen. Det skal nevnes at formuleringen av spørsmålet knyttet til nivådeling i skolen ble omformulert fra 2006 til 2009, men i den årlige surveyen ”Spørsmål til Skole-Norge” bekreftet 62% av rektorene at nivådeling ble brukt i deres skole (R. V. Olsen et al., 2013). Tendenser i blant annet USA og Storbritannia viser at nivådeling i skolen er aktuelt også på et internasjonalt nivå, der man i USA kan se en oppblomstring av nivådeling (Loveless, 2013, s. 18-19). Verken nasjonalt eller internasjonalt sier tallene og forskningen noe om hvordan nivådelingen blir utført, men at den eksisterer.

Forskning gjort på nivådeling i skolen er omfattende, men mange trekker konklusjoner med store likhetstegn. En metaanalyse fra 1982 (Kulik & Kulik) viser at nivådeling av klasser har liten effekt. Forskerne kunne likevel registrere en større effekt hos elever som var definert som ”spesielt evnerike” og arbeidet sammen i homogene klasser (Kulik & Kulik, 1982, s. 425-426). For prestasjoner fra elever som var definert som ”gjennomsnittlig” eller ”under gjennomsnittlig”, var resultatene trivielle, men har heller ikke en negativ effekt som mange studier har hevdet. En noe nyere metastudie fra 1996 (Lou & et al.) hevdet at ”spesielt evnerike” elever ikke hadde utbytte av homogene nivådelte gruppeinndelinger. Elever som presterte gjennomsnittlig viste derimot en bedre effekt av en homogen inndeling, mens elever som presterte under gjennomsnittet lærte langt mer i heterogene enn i homogene grupper (Lou & et al., 1996, s. 449). Studien forklarer dette ved at læring i små grupper er avhengig av tilbakemelding og respons på det som blir gjort, og da kanskje spesielt fra elevene selv. I elevgrupper som presterer under gjennomsnittet vil kanskje ikke elevene kunne gi hverandre tilbakemelding og forklaringer på det de lurer på. Alt er da avhengig av lærer. ”Spesielt evnerike” elever vil kunne ha nytte av heterogene gruppeinndelinger da de kan bruke sin kunnskap og videreformidle den, og derfor lære fagstoffet bedre. Uten delingen av kunnskap på tvers av elevene vil faktoren som er nevnt tidligere, at lærere ikke nødvendigvis er trent til å undervise små grupper, spille inn. Hvis ikke lærere er bevisst på sin rolle i grupper med elever som presterer under gjennomsnittet, vil elevene kunne miste sin motivasjon ved at lærer setter for lave mål og forventninger (Hart et al., 2004,

s. 189; Hattie, 2009, s. 31 & 44; Lou & et al., 1996, s. 450). Studiene fra 1996 og 1982 viser ingen tegn på at gruppeinndeling etter nivå i seg selv virker demotiverende på elevene.

## **3 Metode og forskningsetikk**

### **3.1 Tema og forskningsdesign**

Målet med undersøkelsen var å belyse hva lærere på ungdomstrinnet beskriver som muligheter og begrensninger for økt læringspotensial for elever i skolen. Hovedmålet var en dybdeforståelse av lærernes meninger og erfaringer knyttet til elever i ungdomsskolen, og en kvalitativ tilnærming var derfor et naturlig valg. Dette er fordi en kvalitativ tilnærming åpner for oppfølgingsspørsmål og oppfordringer til utgreiinger fra intervjuobjektens side. Dette vil kunne bidra til et dypere innblikk i lærernes meninger og erfaringer, enn en kvantitativ metode. Valget av kvalitativ metode har også blitt gjort grunnet at metoden gir intervjuobjektet muligheten til å uttrykke seg fritt, mens en kvantitativ tilnærming på en annen side vil gi numeriske resultater (Befring, 2007, s. 36-37).

#### **3.1.1 Intervju som kvalitativ metode**

En av de kvalitative metodene som er mye brukt for å samle data om menneskers erfaringer og opplevelser rundt et tema, er gjennom uformelle intervju med intervjuguide. Kvalitative forskere bruker intervjuet til å skape klarhet i informantens refleksjoner og personlige erfaringer knyttet til undersøkelsens tema (Hatch, 2002, s. 91). Intervju kan være en av flere innsamlingsmetoder når man arbeider med kvalitative metoder, men det kan også være den primære og eneste kilden til data (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 49). Når intervju blir brukt som en av flere metoder for innsamling av data, kan intervjudelen være en metode for å utdype informantens perspektiver og erfaringer, fra for eksempel logg eller observasjoner gjort tidligere. Intervju som kvalitativ metode er vitenskapelig gyldig og gir forskeren fleksibilitet til å komme med oppfølgingsspørsmål som kan bidra til å utdype informantens uttalelser (Befring & Timmons, 2004). Dette åpner for en pragmatisk tilnærming fra forskerens side, noe som kan være en fordel med problemstillingen som

er valgt. I min studie har dette skapt en frihet til å grave dypere i informantenes uttalelser og har ved flere anledninger gitt de rikeste beskrivelsene fra intervjuobjektene.

Et intervju kan defineres som en personlig samtale mellom en person som stiller spørsmål, og en som svarer. Det involverer personlig kontakt mellom intervjuer og informant (Befring & Timmons, 2004). Intervjuer kan kategoriseres ut i fra forskjellige kriterier og defineres deretter. Jeg tok utgangspunkt i et formelt og halvstrukturert intervju. Et formelt intervju vil i stor grad styres av en intervjuguide der spørsmålene er skrevet før intervjuet tar plass (ibid). Jeg produserte en intervjuguide (vedlegg 1), men jeg har valgt kvalitativ metode for å få en fleksibel tilnærming til intervjuobjektet. Derfor vil jeg også ha en kategori i intervjuguiden som vil inneholde potensielle oppfølgingsspørsmål som en påminnelse for min egen del. Jeg kategoriserte intervjuguiden i henhold til forskningsspørsmålene mine og formulerte spørsmål til intervjuobjektene i en annen kategori. Eksempelvis formulerte jeg forskningsspørsmålet ”Hvilke muligheter mener du at lærere har til å utvikle barns læringspotensial og kompetanse i skolen? ” og stilte deretter intervjuobjektet spørsmål som ”Hva kan lærere gjøre for å bedre elevers selvfølelse og tilhørighet til skolen? Dette ble gjort bevisst for å unngå akademisk terminologi og fokusere på korte og lettfattelige spørsmål (Kvale et al., 2009). Ville det oppstå situasjoner som førte til at jeg ønsket å stille spørsmål som ikke var med i intervjuguiden, men var relevante for problemstillingen, ville jeg benytte muligheten. På dette grunnlaget kan man argumentere for at intervjuet også vil kunne ha en ustrukturert og uformell tilnærming, men ikke ha det som grunnstamme.

I kvalitative intervju skapes kunnskap i en interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson, og vil derfor ha en sosial dimensjon (Kvale et al., 2009, s. 37). Det er et mangfold av krav som stilles intervjueren. Selv om det finnes andre tilnærminger, vil et kvalitativt forskningsintervju normalt kreve at intervjuer har god og inngående kunnskap om tema. Argumentet er at intervjuer skal kunne stille gode oppfølgingsspørsmål til intervjupersonens svar, og at det kan ha sterk sammenheng med kvaliteten av intervjuet. Den sosiale dimensjonen til det kvalitative forskningsintervjuet fordrer til øving, både for intervjuer selv og for å sikre at metoden er utprøvd og at formuleringene er lettfattelige og fremmer det intensjonelle spørsmålet (Kvale et al., 2009, s. 99).

Mine kvalitative intervju vil være verbale tilnærminger der intervjuobjektene kun vil ha muligheten til å uttrykke seg verbalt og ikke bli stilt spørsmål med utgangspunkt i for eksempel en tabell eller figur (Befring, 2007, s. 124-125). Intervjuobjektet må få muligheten til å uttrykke seg fritt. Dette kan føre til informasjon av høy gyldighet og pålitelighet ved at intervjuobjektene vil uttrykke seg uavhengig fra intervjuers strukturelle oppsett og kan derfor beskrive tema som et strukturert intervju ikke nødvendigvis ville stilt spørsmål ved. På en annen side kan et strukturert intervju med forhåndsbestemte spørsmål og, i den grad mulig, antakelige svar, føre til økt pålitelighet. Grunnen til dette er at hvis intervjuobjektene blir stilt de samme spørsmålene, vil funnene enklere kunne gjenskapes. Faren med dette er en subjektiv intervjuer som vil kunne prege responsen, noe som vil kunne senke det kvalitative intervjuets pålitelighet. Løsningen kan være en strukturert tilnærming, men med spørsmål i ulike former og formuleringer. Ledene spørsmål må utelukkes da det kan føre til en form for manipulasjon fra intervjuers side (Befring & Timmons, 2004, s. 126).

### **3.1.2 Vurdering av andre metoder**

Et kvalitativt intervju kan utføres på mange ulike måter, men man kan skille dem i to kategorier, gruppeintervju og individuelle intervju. Gruppeintervju og fokusgrupper kan være gode metoder for å undersøke hva som skjer i en gruppe mennesker med for eksempel likt ansettelsesforhold, når de blir presentert for et tema eller problemstilling. Gruppens diskusjoner vil stå i sentrum og intervjuer vil være mer en observatør enn en deltaker (Silverman, 2006, s. 208). I et individuelt intervju vil man på en annen side kanskje åpne for at informanten i større grad sier hva han mener og ikke tenker på sine kollegaer når han uttaler seg. Man kan også i større grad gjøre et dypdykk i den enkelte informants forståelse av et tema eller problemstilling, da for eksempel et formelt intervju er designet for dette (Hatch, 2002, s. 94). I min undersøkelse så jeg på det individuelle intervjuet som mest formålstjenlig. Jeg formulerte individuelle spørsmål ut fra loggene informantene hadde skrevet og anså det derfor som naturlig med individuelle intervju. Samtidig ønsket jeg beskrivelser fra informantene om sentrale spørsmål knyttet til muligheter og begrensninger for økt læringspotensial i skolen.

Målet med undersøkelsen var å innhente informasjon, beskrivelser og erfaringer fra lærerne, derfor så jeg det ikke som relevant å intervju annet personale eller elever.

Andre kvalitative tilnæringer til undersøkelsen ble vurdert. Observasjon ville gitt informasjon om hva lærerne gjør i klasserommet, der et intervju ville gitt informasjon om hva lærerne mente at de gjorde. På en annen side vil ikke observasjon fortelle noe om hvorfor lærerne gjør de ulike valgene. Da målet for min undersøkelse var å få beskrivelser fra ungdomsskolelærere om muligheter og begrensninger for økt læringspotensial i skolen, anså jeg kombinasjonen av intervju og logg som den sterkeste kombinerte metoden for min undersøkelse. I denne undersøkelsen kan man argumentere for at en triangulering av metoder der jeg også hadde innebefattet observasjon ville vært formålstjenlig, men med oppfølgingsspørsmål til loggene og deres erfaringer i etterkant knyttet opp mot intervjuet, mener jeg at de metodiske valgene likevel står sterkt.

### **3.1.3 Halvstrukturert intervjuguide og logg**

I utarbeidelsen av problemstillingen, kategoriserte jeg spørsmål som jeg ønsket å få svar på som to faktorer, eksterne og interne. Under disse kategoriene var det formulert spørsmål knyttet til problemstilling og presisert om det var eksterne eller interne faktorer (Vedlegg 1). Intervjuguiden var planlagt ut fra en progresjon som tok for seg enkelttema og var ikke styrt av min egen kategorisering. Dette ble gjort for at intervjuprogresjonen skulle fremstilles som en samtale mellom to personer om et tema begge var opptatt av, og ikke kun en rekke spørsmål som informanten måtte svare på. Intervjuguiden og spørsmålene var lagt opp slik at oppfølgingsspørsmål og tilpasninger underveis var enkle å foreta, uten at intervjuet mistet fokus. Det var derfor utarbeidet potensielle oppfølgingsspørsmål, men det var også åpent for spontanitet og emneskifte hvis det følte naturlig.

In all of the interviews I would classify as formal, researchers have questions about certain topics in mind, but they are open to digressions, they expect the interview to move in the direction that the informant takes it, and they plan to create probes or follow-up questions based on the responses they receive (Hatch, 2002, s. 95).



Ifølge Befring (2007, s. 125) vil et intervju styrkes ved å la informanten uttrykke seg på en mest mulig fri måte og ved å legge intervjusituasjonen til rette for informanten. Samtidig trekker han frem at å strukturere intervjuets spørsmål og svar vil man kunne eliminere flere feilfaktorer, men at å la intervjuers subjektive skjønn ta for stor rolle vil kunne svekke påliteligheten. Et halvstrukturert intervju vil kunne inneholde en struktur der like spørsmål blir stilt alle informantene, men hvis intervjuer fanger opp noe utpreget interessant informantene sier, kan det stilles oppfølgingsspørsmål og avklaringer som vil gi et større dypdykk, noe som er målet med undersøkelsen. Man kan derfor argumentere for at et halvstrukturert intervju, som innebærer en viss frihet for informanten og samtidig åpner for intervjuers oppfølgingsspørsmål, er godt metodisk egnet for undersøkelsen.

Et av målene med intervjuets struktur var at informantene skulle ha mulighet til å knytte deres utsagn til erfaringer og opplevelser i skolen. Man kan se på en slik utveksling av erfaringer som personlig, der det da er viktig for intervjuer å åpne for en dialog og et samspill som ikke setter for store begrensninger for informantenes svar. En slik tilnærming til intervjuet vil kunne fremme narrativer. Intervjuet var ikke designet som et rent narrativt intervju, men jeg ønsket likevel at fortellinger og historier basert på informantenes erfaringer skulle kunne komme spontant i intervjuet, men også at spørsmål og oppfølgingsspørsmål skulle oppfordre til det. En av styrkene ved å fordre til egne historier er ifølge Misher, gjenfortalt i Kvale, (2009, s. 165) at mennesker forsøker å organisere og uttrykke meninger og kunnskap gjennom blant annet fortellinger.

Utformingen av intervjuguiden hadde fokus på spørsmål som var nærmest mulig knyttet undersøkelsens mål, kunnskap om informantene og mulige fenomener som kunne være begrensende eller gi økte læringsmuligheter i skolen. Noen spørsmål var satt sammen etter gjennomlesing av loggene, og senere gjort generelt til alle. Alle informantene ble stilt individuelle spørsmål knyttet til loggene og som hadde som formål å gi svar på uklarheter eller erfaringer i etterkant av et undervisningsløp de hadde beskrevet. Den generelle delen av intervjuguiden var utformet slik at alle skulle svare på alle spørsmålene knyttet til tema. Der spørsmålene og informasjonen i loggene overlappet den generelle delen, valgte jeg å ikke repetere de samme spørsmålene. Dette ble gjort for å vedlikeholde flyten og den naturlige dialogen som jeg så på som essensiell fra et

narrativt intervju perspektiv, men også for at informanten skulle oppleve intervjuet som en dialog og ikke kun en rekke spørsmål lest opp fra et skjema. Videre fulgte jeg Hatchs (2002, s. 102) retningslinjer og arbeidet mot at alle spørsmålene skulle være åpne og designet slik at informantene var den aktive parten og svarte med sine erfaringer og forståelse for spørsmålene. I prosessen frem mot å velge informanter hadde jeg et innlegg for alle lærerne på skolen der jeg ønsket å avvæpne deltakelsen i prosjektet ved å fortelle at det var deres meninger og tanker rundt tema som var interessante, og at jeg ikke var interessert i ”rette og gale” svar. Dette ble gjengitt før intervjuet startet for å senke deltakernes skuldre og fremme en åpen dialog.

Ett av kriteriene for deltakelse i prosjektet var at informantene også var deltakende i forskningsprosjektet *Learning without Limits* med University of Cambridge. Dette ble valgt som kriterium da jeg ønsket å samtidig samle inn logger som de deltakerne av *Learning without Limits*-prosjektet individuelt hadde produsert. I læringsloggene var målet at deltakerne skulle fortelle om læringssituasjoner der de mente at de så en link til prinsippene bak *Learning without Limits*. Dette skolesamarbeidet involverte store deler av de ansatte på skolen, men der det selvsagt var frivillig deltakelse. I undersøkelsen ønsket jeg at informantene skulle ha skrevet tre logger før intervjuet og deretter sende de til meg. Fem av seks informanter skrev tre logger, mens en av informantene skrev to. Jeg tenkte etter intervjuene var gjennomført at det ikke var en signifikant mangel ved å kun ha to logger fra en av informantene. Det var i langt større grad innholdet i loggene som var avgjørende om de ga gode data og grunnlag for deler av spørsmålene i intervjuet. Jeg spurte forskerne bak prosjektet om å få bruke loggene i min masteroppgave og fikk samtykke til dette.

Alle informantene ble bedt om å sende loggene deres til meg slik at jeg fikk utarbeidet spørsmål og integrert dem i intervjuguiden. Loggene ser jeg på som et veldig viktig bidrag for undersøkelsens pålitelighet, intervjuguiden og selve intervjuet. Ved å hente inn informasjon som informantene selv har skrevet uten eksterne forstyrrelser og der de kan utrykke fritt hva deres tanker og erfaringer var rundt læringssituasjonene og deretter kunne stille oppfølgingsspørsmål i intervjuet, vil påliteligheten til undersøkelsen styrkes. Som en del av intervjuguiden bidro loggene til å skape en god progresjon i intervjuforløpet da informantene fikk spørsmål fra deres egne logger i starten av intervjuene. Spørsmålene ble stilt ut fra kjent stoff og kan ha skapt et rett og bekræftende

inntrykk av at informantenes svar, erfaringer og meninger var det viktige i intervjuet (Befring, 2007, s. 126; Hatch, 2002, s. 103).

Før intervjuene tok plass ønsket jeg å prøve ut deler av spørsmålene for å utelukke vanskelige formuleringer og for å øve meg i intervjuerrollen. Jeg gjennomførte derfor tematiserte deler av intervjuguiden med en person i forkant av intervjuene. Dette ser jeg på som en lærerik prosess og jeg valgte å omformulere enkelte spørsmål og endret rekkefølgen av de tematiserte spørsmålene. Noen av de opprinnelige spørsmålene oppdaget jeg at inneholdt for mange fagterminologiske ord og var derfor vanskelig å forstå i en intervjusituasjon. Hadde intervjuobjektene skulle svart på spørsmålet der de kunne lese formuleringen flere ganger på et ark ville nok formuleringene vært god, men dette var noe jeg måtte tilpasse det muntlige intervjuet.

Intervjuguiden ble delt inn i fire faser der hver fase hadde et unikt mål. Første fasen av intervjuet var en presisering av det som tidligere var sagt om undersøkelsen og informanten deltakelse. Jeg ønsket å repetere innholdet i samtykkeerklæringen og fortsatte med en uformell prat om det som følte naturlig der og da, og som var basert på tidligere kjennskap for informanten. Den andre fasen var starten av intervjuet der jeg ønsket å samle demografisk informasjon og samtidig skape en god progresjon i spørsmålene. Den demografiske informasjonen ble brukt for å samle data om hvem informantene var i henhold til alder, erfaring og utdanning, og som senere vil bli brukt i analysen. Spørsmålene var samlet rundt personen selv og var ment for å starte samtalen med noe som var nært informanten og enkelt å svare på (Hatch, 2002, s. 103). Den tredje fasen var et mellomsteg mellom spørsmål som informantene var godt kjent med og spørsmål som utfordret og førte til at informantenes svar måtte baseres på egne meninger og erfaringer. Spørsmålene i den tredje fasen var formulert ut fra loggene til den individuelle informanten og var derfor kjent informasjon, men der oppfølgingsspørsmålene og spørsmål om utdypning var nærmere den siste fasen og som Hatch (2002, s. 103) beskriver som essensielle spørsmål. Den fjerde fasen var den utarbeidede intervjuguiden som var identisk for alle informantene. Her var ønsket å få innsikt i lærerens hverdag og får kjennskap til informantenes perspektiv. I denne delen av intervjuet var målet å være pragmatisk med oppfølgingsspørsmål, men samtidig holde en jevn progresjon i intervjuguiden. Tanken var å oppfordre til eksempler og fortellinger fra lærerne. Jeg ønsket å gi rom for narrativer og fremme det med direkte

spørsmål som oppfordret til fortellinger. De tre foregående fasene tok del i å åpne informanten for en god dialog med naturlige og gjerne spontane narrativer fra informanten. Avslutningsvis ble informanten takket for deltakelsen og informert om hva som skjedde senere, både informasjon om muligheten for gjennomlesing av ferdig transkripsjon og at det til en hver til var mulig å trekke seg fra prosjektet.

### 3.2 Informanter og datainnsamling

I kvalitativ forskning vil et hensiktsmessig utvalg være basert på de rammer problemstillingen og forskningsspørsmålene danner. Valget av informanter ble gjort på grunnlag av skolens deltakelse i forskningsprosjektet *Learning without Limits*. Tanken var at skolens deltakelse og videre fokus på de pedagogiske prinsippene bak forskningsprosjektet, kunne føre til et større dypdykk i lærerens erfaringer og meninger knyttet til undersøkelsens problemstilling. Aktuelle informanter var personer som frivillig hadde deltatt i forskningsprosjektet der de fikk i oppgave å skrive logger om erfaringer knyttet til et eller flere av de pedagogiske prinsippene bak *Learning without Limits*. Dette er et unik samarbeid som reduserte mulige skoler for deltakelse i undersøkelsen til én. Videre var ønsket at utvalget av informantene skulle være kjønnsbalansert og at en spredning skulle representere ulike aldre og erfaringer.

På grunnlag av disse kriteriene fant jeg det hensiktsmessig med et utvalg på seks personer, både fordi undersøkelsen kun var knyttet opp mot én skole og at ikke alle lærerne har deltatt i forskningsprosjektet knyttet til University of Cambridge. Som vikar på skolen tok jeg kontakt med skoleledelsen for samtykke om å spørre lærere om deltakelse i undersøkelsen. Relasjonen til skolen som ringevikar ga meg en fordel da de hadde god kjennskap til meg som person og var positive til undersøkelsen. På en annen side skapte denne relasjonen forskningsetiske problemstillinger som jeg senere i kapitlet vil drøfte videre. Ved prosjektstart ønsket jeg å informere alle lærerne om masteroppgaven og problemstillingen knyttet til den. Dette valgte jeg å gjøre fordi at jeg under uformelle samtaler med lærere, oppdaget at flere var nervøse for å delta i eventuelle intervju. Dette forklarte de ved at de var redde de ikke kunne svare på spørsmålene jeg kom til å stille dem. Det var hyppig gjenfortalt av lærere jeg snakket med og avgjørelsen ble gjort på bakgrunn av det. Presentasjonen var kort og uformell under en samling i fellestiden. Jeg hadde fått samtykke av rektor på skolen og planla å

snakke kort om problemstillingen, samt hva jeg ønsket av informantene. Jeg ønsket å avvæpne deltakelsen i prosjektet og mener dette ble gjennomført som planlagt, på grunnlag av tilbakemeldinger fra rektor og responsen fra lærerne i etterkant. Fremlegget var tenkt til å «senke skuldrene» og åpne for at flere skulle bli interessert i prosjektet. Det var ikke intensjonen at lærerne skulle melde seg til meg der og da, men at under rekrutteringen av informanter ville lærerne være godt opplyst om prosjektet og var ikke nølende på et grunnlag som gjaldt deres egen kontribusjon til prosjektet. Ved et senere tidspunkt ble informantene spurt om deltakelse i undersøkelsen og der seks av syv samtykket. Jeg satt igjen med seks lærere med ulik faglig bakgrunn, tre menn og tre kvinner, og med spredning i både alder og erfaring. En slik tilnærming vil kunne defineres som en blanding av *stratified purposeful, criterion og theory based* seleksjon (Hatch, 2002, s. 98-99).

### 3.3 Gjennomføring av intervjuene

De seks intervjuene ble gjennomført i november 2014. Informantene hadde fått beskjed om at intervjuene kunne vare opptil en og en halvannen time. Intervjuene ble holdt fra mellom 43 minutter til en time og tre minutter.

Intervjuene foregikk på skolen da det var naturlig og at informantene da var på kjent grunn, noe som kan ha bidratt til en trygghet for dem. Jeg reserverte møterom eller klasserom selv, i en tid eller plass der vi var skjermet for utenforstående. Under intervjuene fikk vi sitte uforstyrret og samtalene var ikke avbrutt av noen utenforliggende faktorer. Alle intervjuene ble tatt opp på lydfil av to ulike medier for å forsikre at alle informantenes uttalelser ble korrekt gjengitt. Alle seks informantene skrev under på samtykke om deltakelse i undersøkelsen og fikk mulighet til å stille spørsmål før intervjuet (Vedlegg 2).

#### 3.3.1 Læringslogg, transkribering og analysen av intervjuene

Lydmaterialet av alle seks intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomførelsen på tross av anbefaling av Silverman (2006, s. 59) om å dele dem opp (vedlegg 4). Dette ble gjort for å få en god oversikt og gjøre det enklere å analysere dem og sammenligne transkripsjonene. Transkripsjonene valgte jeg å gjøre selv for å bli bedre kjent med

materialet og gjøre vurderinger til neste intervju (Hatch, 2002, s. 116). Ingen av informantene ønsket å lese den fulle transkripsjonen av intervjuene da de ble tilbudt dette.

Som en del av anonymiseringsprosessen fikk de ulike informantene nye, fiktive navn. Eventuelle andre navn som ble nevnt under intervjuene ble sladdet eller byttet ut med kodete forkortelser. Alt av pseudonymer og andre grep for å sementere konfidensialiteten av undersøkelsen, ble gjort før transkripsjonsprosessen.

Etter den ordrette transkripsjonen av alle intervjuene, forkortet jeg informantenes svar til korte formuleringer som gjenspeilet hovedbudskapet. En slik meningsfortetting gjorde det enklere for meg å kategorisere og sammenligne informantenes uttalelser.

### **3.4 Vurderinger av metodevalg**

I min undersøkelse har jeg ikke som mål om å formulere en objektiv sannhet om problemstillingen som er i fokus. Det er viktig at all forskning fremstiller resultat med høy moralsk integritet, at forskningen er troverdig og at man har en åpen refleksjon rundt valg man har tatt, og styrker og svakheter ved undersøkelsen.

#### **3.4.1 Forskningsetiske refleksjoner**

I kvalitativ forskning er intensjonen å utforske menneskelig oppførsel og utfoldelse i en setting der det naturlig vil forekomme (Hatch, 2002, s. 6). Intervjuene valgte jeg å holde ved arbeidsplassen til de aktuelle informantene for å være nærmest mulig et naturlig oppholdssted for informantene selv. Et intervju gjennomført et annet, ukjent sted, kunne ha ført til en fremmedgjøring og skapt unødvendige nervøse tendenser for informanten. Jeg er selv vikar i en mindre stilling på skolen informantene arbeider på. Dette kan føre til forskningsetiske utfordringer ved at det er kollegaer som er informanter og man må som forsker gå inn i en rolle som profesjonell og klart skille mellom arbeids- og forskerrollen. I min studie førte dette til at jeg måtte ta ekstra hensyn til å informere intervjuobjektene om at dette var en situasjonen som krevde at de svarte ærlig og at all informasjon de kom med ville anonymiseres. Jeg presiserte også at de ville ha mulighet til å trekke seg fra studien til en hver tid og at de også kunne lese transkripsjonen av

intervjuet av dem selv før de tok en avgjørelse. Som et grunnleggende prinsipp om forskning må man søke etter sannheten uten å omtanke om andres interesser (Befring, 2007, s. 62). Resultat av forskningen ser jeg på som ikke bare relevant for den spesifikke skolen, men for skoler generelt. Dette skyldes at spørsmålene er formulert på en måte som gjør at resultatene kan relateres til svært mange ungdomsskoler i Norge. Temaene som blir tatt opp er ikke direkte knyttet til skolen, men er tema som man finner i de aller fleste skoler i Norge. Jeg vil derfor argumentere for at skolen har liten interesse i at resultatet av forskningen skal fremstille skolen som bedre enn den er og at det i liten grad er en interessekonflikt

I intervjuet er det mennesker, og menneskers opplevelser som er av interesse. En av grunnpilarene er ønsket om å forstå verden ut i fra det samme perspektivet som de som lever i den. I kvalitativ forskning er det forskeren selv som ofte er verktøyet som skal samle informasjon, i motsetning til kvantitativ forskning som ofte bruker spørreskjema, tester og andre måleinstrumenter. Grunnen til denne menneskelige interaksjonen, som blir sett på som absolutt, er at det krever et menneske med sine sosiale ferdigheter til å sette seg inn i og analysere hendelsene, utsagnene og informanten selv (Hatch, 2002, s.7). Dette krever en streng etisk linje om konfidensialitet. Konfidensialitet i undersøkelsen innebærer at informantens utsagn og private data som er samlet inn under forskningsprosessen, til en hver tid skal være utilgjengelig for andre (Kvale et al., 2009, s. 90). Dette har blitt overholdt ved å samle lydfiler og transkripsjoner på sikre plasser. Videre har informantene fått pseudonymer fra første ord under transkripsjonen (Vedlegg 4). Andre navn og steder som er nevnt under intervjuet har også blitt anonymisert. Alle informantene har skrevet under samtykkeerklæring og fått god tid til å lese skrevet, samt blitt informert muntlig. Informasjon om prosjektets mål og hva det vil si å være deltaker i undersøkelsen samt at de til en hver tid kan trekke seg fra prosjektet, har blitt dem fortalt og skriftlig signert på.

Under hele forskningsprosessen har forskningsetiske refleksjoner vært sentrale for valg av informanter, opptaksutstyr, anonymisering etc.. Jeg har hatt fokus på ærlighet, åpenhet og et fokus på å forholde meg til sannheten, og resultatene vil bli offentliggjort i tråd med god forskningsetikk (Befring, 2007, s. 68; Kvale et al., 2009, s. 88-89).

### 3.5 Begrepsavklaring

I kvalitativ forskningstradisjon er det stilt spørsmål ved om bruken av validitet og reliabilitet bør bli brukt. Begrepene stammer fra positivismens glansdager og stammer derfor fra det kvantitative forskningsdesign. Man argumenterer for at man ikke kan bruke samme begrep for to så forskjellige metoder for innsamling av data (Silverman, 2006, s. 369). Videre har Guba og Lincoln (referert i Kvale et al., 2009, s. 249) slått sammen begrepene og kalt det dependability eller troverdighet. Oppgaven derimot, er formulert slik at jeg har valgt å ta utgangspunkt i de gitte begrepene, selv med en kvalitativ tilnærming.

#### 3.5.1 Validitet <sup>1</sup>

Validitet er definert som uttalelser om sannhet og riktighet (Kvale et al., 2009, s.250). Et valid argument kan være en uttalelse som er berettiget og basert på korrekt, overbevisende og konsensusbasert oppfatninger om et emne.

I samfunnsvitenskapen eller hermeneutikken, vil graden av validitet avgjøres på grunnlag av valg av egnet forskningsmetode opp mot fenomenet man skal undersøke (Kvale et al., 2009, s.250). Man kan se likheter mellom det hermeneutiske synet på validitet, og grunnprinsippet om valg av paradigme. Er ikke valg av metoden egnet til hva som skal undersøkes, vil den stemples uvitenskapelig (Hatch, 2002, s.15). Det halvstrukturerte intervjuet og loggene som gjorde grunnlaget for min undersøkelse mener jeg at det ga meg en mengde data som ga et godt mangfold for fortolkning med høy validitet. Et strukturert intervju ville krevd mindre fortolkninger, men med ønske om en dypere innsikt i lærerens profesjonelle hverdagsliv mener jeg at et halvstrukturert intervju med logg som sekundærkilde var forskningsmetodens som egnet undersøkelsen mest. Videre var utvalget av informanter og størrelse basert på retningslinjer som fulgte det halvstrukturerte intervjuets forskningsmetode.

Kvalitative intervjuer kan vanskelig gjenskapes og verifiseres via tall, som mye kvantitativ forskning krever for å validere forskning. Alle intervjuene ble tatt opp på lydfil av to ulike kilder, noe som sikret at uklårheter i dialog eller uttalelser kunne

---

<sup>1</sup> Opprinnelig delvis skrevet som en del av eksamen i PED312, Vår 2014



sammenlignes og skilles ut. Spørsmålene som ble stilt burde belyse problemstillingen og ved konstruering av en intervjuguide vil dette kunne verifiseres (Vedlegg 1).

Pervin, referert i Kvale (2009, s. 251), skriver at validitet må defineres ut ifra «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om». «Våre observasjoner» i sitatet over, kan sees på de observasjonene intervjuer foretar under intervjuet og analysen i etterkant, og skal ikke sees på som en ren kvalitativ observasjonsstudie. Observasjonene som blir gjort kan ikke, og skal ikke, betegnes som absolutte sannheter der observasjonene er en gjenspeiling av virkeligheten. Kvale (2009, s. 253) forteller at validitet i kvalitativ forskning avgjøres av håndverksmessig dyktighet, som kommunikasjon og som pragmatisk handling. Under intervjuene ønsket jeg å stille spørsmål som bidro til at informantene kom med ærlige og innholdsrike beskrivelser av sine erfaringer og meninger. Intervjuene åpnet også for narrativer og fremmet kvalitative svar ved nøye gjennomtenkte spørsmålsformuleringer. For å i størst grad sikre dette, inneholdt deler av intervjuet spørsmål fra loggene de hadde skrevet. Derfra fikk jeg stilt kontrollspørsmål og verifisert i større grad informantens meninger.

I et kvalitativt intervju, og i den påfølgende analysen, vil en transkribering kunne føre til bias i analyseprosessen. Et virkemiddel som ofte trekkes frem for å øke validitet i et kvalitativt intervju, er et oppfølgingsmøte med informant (H. Olsen, 2003, s. 12). Dette skal gi informanten mulighet til å bekrefte sine egne meninger, etter det har blitt transkribert og analysert av forskeren. Informantene ble alle spurt om de ønsket å få utdelt en ordrett transkripsjon av intervjuet, men samtlige takket nei. En gjennomgang av transkripsjonene kunne ha ført til en undersøkelse av høyere validitet, men en slik tilbakemelding fra informant er dog ikke problemfri. Hvis forskningen har ambisjoner om et generaliserende og teoriutviklende resultat vil en informant som fungerende analytisk dommer, være et svekkende element for validiteten i forskningen. En informant har trolig ingen kvalifiserende bakgrunn som kan bidra til en valid verifikasjon av forskningsanalysen. Skal feedback være gyldig, hevder Silverman (2006, s. 372) at enkelte steg må tas i forkant av oppfølgingsmøte. Forskeren kan fokusere på reaksjonene informanten gir uttrykk for når han/hun leser forskningen. På dette måten kan man ifølge Johnson, referert i Olsen (2003, s. 12), unngå at informanten ”put(s) on a good face”. Det vil da være forskerens observasjoner som ligger til grunn

for en eventuell verifikasjon av forskningsresultatet, som vil være av høyere validitet enn informanten selv. Jeg vil argumentere for at undersøkelsens gode informasjonsgrunnlag, rike beskrivelser fra informantene og bruken av halvstrukturert intervju samt logg sikrer en god validitet.

Et av grepene som kan sikre validitet i kvalitativ forskning er å kontinuerlig arbeide med en kvalitetskontroll og ikke vente med validering til slutfasen som man ofte gjør i kvantitativ forskning (databehandling og variabler osv.). Kan man forsvare de valgene man har tatt ut i fra tidligere valg, er de logisk konsekvente (Kvale et al., 2009, s. 253). Jeg har i undersøkelsen prøvd å følge en rød tråd gjennom hele prosessen og vist at det er en klar sammenheng mellom problemstilling, målet med forskningen, forskningsspørsmål og valg av metode. I undersøkelsen må det komme tydelig frem i teksten hvilken bakgrunn forskeren fortolker sin studie, slik at leseren kan avgjøre om slutningene er logiske og valide. Forskeren må selv ha et kritisk syn på sine egne fortolkninger og formidle hvilke midler han/hun har tatt i bruk for å unngå å tolke forskningen mot sine antakelser av resultatet. Ved å åpne opp forskningsprosessen i den grad mulig, uten å bryte konfidensialitetsprinsippet, mener jeg at også andre kan undersøke og vurdere forskningens validitet. En slik leservaliditet vil kunne sikres ved at jeg i analysen bruker ekstrakter fra resultatene og dermed gir leseren muligheten til å selv vurdere om mine tolkninger er rimelige.

### 3.5.2 Reliabilitet <sup>2</sup>

Reliabilitet er relatert til forskningens troverdighet og kjennetegnes blant annet av dens evne til å løsrive seg fra tilfeldigheter som vil kunne påvirke produktet av forskningen (Kvale et al., 2009, s. 250; Silverman, 2006, s. 360). Spørsmål om reliabilitet knyttes også opp mot mulighetene for reproduksjon av forskningsresultatene. Et sentralt spørsmål er, vil informanten svare forskjellig fra to ulike forskere som stiller det samme spørsmålet? Håndverksmessig kvalitet og transparens har vært nøkkelord i hele undersøkelsesprosessen.

Olsen (2003, s. 3) summerer viktige momenter som han kaller internt konsekvent forskning og som kvalitativ forskning må strekke seg etter for en sikrere reliabilitet.

---

<sup>2</sup> Opprinnelig delvis skrevet som en del av eksamen i PED312, Vår 2014

Tema, problemstillinger, metodologi, analyser og vitenskapsteoretiske refleksjon må sammen skape en fast og heldekkende grunnstamme i forskningen som blir gjort. Et kvalitativt intervju med en konstruktivistisk vitenskapsteoretisk forståelse kan ikke kombineres med en kritisk/feministisk forforståelse. Når man som kvalitativ forsker gjør et valg, vil mulighetene til et nytt valg være basert på det forrige, og derfor reduserer alternativene. Er man internt konsistent vil man øke transparenss i forskningen. Dette stiller store krav til håndverksmessig kvalitet fra forskeren (Kvale et al., 2009, s. 254). Dette har jeg prøvd å opprettholde ved å redegjøre for hensikten med undersøkelsen og satt problemstillingen i en teoretisk sammenheng. Videre har jeg i metodekapittelet presentert hvilke kvalitative data jeg har samlet inn og hvordan dette har blitt gjort, samt belyst metoder for analyse av forskningsmateriale. Utvalgskriteriene er beskrevet og lagt frem ved demografiske data.

En annen utfordring til intervjustudier, er de tvetydige anbefalingene om hvilke forskningsprosesser som er egnet og hvordan man skal sikre analysen i etterkant. Dette skaper et hinder i den transparente forskningsmetodologiske strukturen man som kvalitativ forsker kanskje bør strekke seg etter (H. Olsen, 2003, s. 2). Mangel på en enighet har blitt sett på som et problem, men kan kanskje løses med håndverksmessige kvaliteter. ”Det hyppigst i metodelitteraturen nevnte og mest overordnede håndværksmessige kvalitetskriterium er en fordring om transparente (...) metodologiske procedurer” (H. Olsen, 2003, s. 2). Olsen fremmer at forskere på tvers av både induktive og deduktive fremgangsmåter, er enige om at alle metodologiske begrunnelser må dokumenteres i detaljer. Dette begrunnes med at andre forskere da kan ”se over skulderen” til forskeren, og dermed være bevisst hans metodiske valg og fortolkning. Dette skaper også en kommunikativ kvalitet da andre forskere kan skape en mental reproduksjon av forskningen, Seal referert i Olsen (2003, s. 3). En slik reproduksjon skal føre til økt reliabilitet. I min undersøkelse har jeg ønsket å strekke meg mot en metodologisk transparent forskningsprosess. Jeg har gjort rede for de ulike fasene intervjuet var delt inn i og begrunnet dette med hensyn til informanten og intervjuets kvalitet. Grepene som ble gjort var i hensikt til å skape en åpen dialog mellom intervjuer og informant ved å utføre intervjuet i trygge omgivelser, der man kunne avholde intervjuet uten avbrytelser. Progresjonen som ble valgt, der informant ble stilt spørsmål om informasjon som stod han/henne nært i starten av intervjuet, til å gradvis øke spørsmålenes omfang og kompleksitet, vil jeg argumentere for at kan øke studiens

reliabilitet. Grunnet til dette er at informanten kan føle at informasjonen han/henne bidrar med er relevant til studien og at det er hva informanten forteller som er det viktige. Ved å sette de individuelle læringsloggene som grunnlag for deler av intervjuet, vil hva informanten tidligere ha skrevet være direkte knyttet til undersøkelsen og derfor kunne skape en tilhørighet og et sant inntrykk av å være informant som en betydningsfull rolle.

En reproduksjon av forskning på grunnlag av transparens går ikke hen uten kritikk. Fortolkning i kvalitativ forskning er et av de fremste håndverksmessige kvalitetene, og kan være problematisk å reprodusere. En transparent forskningsprosess vil trolig kunne gjøre reproduksjonen noe mer plausibel, men er ikke problemfri. En reproduksjon av kvalitativ forskning vil også være problematisk for det hermeneutiske verdenssyn, som innebærer at verden alltid forandrer seg (Silverman, 2006, s. 361). Om dataene jeg har samlet inn ved hjelp av læringslogg og intervju er mulig å reprodusere og da bli ansett som riktige, er vanskelig å sikre. Dette kan være mange ulike grunner til at en informant lyver i en undersøkelse. Det kan være at informanten, på tross av anonymitet, ønsker å fremstille seg selv og skolen som bedre enn det den egentlig er og derfor pynter på sannheten. Et grep for å unngå slike feilaktige fremstillinger er, under hele intervjuprosessen, å fokusere på fortellinger og be informantene om eksempler på påstandene sine. Informantene ble informert i første stadiet at informasjon dem kommer med, vil være anonymiserte. I en intervjusituasjon, som foregår ansikt til ansikt, vil følelsen av å være anonym være ambivalent. Et intervju på informantens arbeidsplass kan begrense følelsen av å være anonym, men samtidig kan et intervju der kun informant og intervjuer er tilstede, gjøre det vanskelig for informant å lyve. I undersøkelsen er det gjort bevisste grep i et forsøk på å sikre at informantene snakket ærlig, men dette kan aldri sikres hundre prosent. Videre var informantene tydelig informert og forsikret om at det de sa ville bli anonymisert. En utfordring ved dette er at resultatene ikke kan etterprøves, men en transparent forskningsprosess og de fordelene anonymisering gir i forhold til etterprøvbarhet, er forskningsetisk tyngre og vil likevel kunne sikre en undersøkelse med høy reliabilitet.

Man kan argumentere for at den største utfordringen en forsker som har valgt et kvalitativt forskningsdesign, er seg selv. Å sørge for at hele forskningsprosessen er transparent for andre forskere er et omfattende arbeid, men et nødvendig arbeid for en

høy reliabilitet. I et forskningsintervju kan man trekke ut noen sentrale problemer. Kvalitative intervju, selv med intervjuguide, er en kompleks oppgave som krever fokus på tema/problemstilling og en åpenhet som man må sørge for at er gjensidig. Intervjuet er fylt med sosial interaksjoner og kan blottlegge en novis intervjuer (H. Olsen, 2003, s. 6). Dette kan føre til tilbakeholdenhet fra informant og vil kunne gå ut over forskningens reliabilitet. Pilotprosjektet, selv med kun en deltaker, viste seg å være svært nyttig. Jeg fikk prøvd ut formuleringer av spørsmål, kuttet unødvendig terminologiske begrep, og skapt åpne spørsmål som sørget for at det var informanten som ledet intervjuet, men med nær tilknytning til tema og intervjuguide. Jeg registrerte hvor lang tid det tok før forsøks-informanten svarte på spørsmålene og om det var pauser der han/hun vurderte spørsmålet eller om hun vurderte innholdet av selve spørsmålet. Ved å formulere ledende spørsmål kan reliabiliteten senkes betraktelig, og å utelukke det var sentralt i utarbeidelsen av intervjuguiden (Kvale et al., 2009, s. 254). Spørsmålene i intervjuguide var ment til å være lettfattelig, men samtidig betraktes som interessante. I tillegg ville jeg fokusere på at spørsmålsformuleringene var direkte knyttet til informanten og dens erfaringer og profesjonelle hverdagsliv. Dette var for å bekrefte for informanten at hans/hennes meninger og erfaringer var det essensielle i undersøkelsen (Kvale et al., 2009, s. 250). Etter intervjuet fikk jeg ved fire av seks anledninger, beskjed om at intervjuene hadde vært interessante og fikk dem til å reflektere over temaene som ble tatt opp. De to andre informantene ga verken uttrykk for at de var uinteressante eller interessante.

I perioden etter vil intervjuet transkriberes og analyseres. I denne delen av forskningen er de håndverksmessige ferdighetene satt på prøve. Som tidligere nevnt er det tvetydige anbefalinger rundt kvalitative tilnærminger til intervju og uten en standard er det avgjørende at analyseresultatene kontrolleres av intervjuer, og desto mer dette blir gjort, jo høyere reliabilitet vil forskningen ha. En slik kontinuerlig kritisk selvrefleksjon vil kunne motvirke bias i forskningsanalysen (H. Olsen, 2003, s. 10-11). Transkriberingen av intervjuene ble gjort like etter intervjuene tok sted. Dette ble gjort for å ha intervjuet ferskt i minne og sammenligne eventuelle notater jeg skrev under intervjuet med hva informanten sa (Hatch, 2002, s. 107). Jeg tok opp intervjuene med to ulike lydopptakere, for å både sikre at informasjon ikke ble tapt og hvis enkelte segmenter var uklare kunne jeg sammenligne lydopptakene og sammenfatte den korrekte uttalelsen. Det første steget var å transkribere intervjuene ordrett. Dette gjorde jeg for å skape

klarheten i utsagn som kan ha vært usikre på ett av lydopptakene, og for å unngå fortolkninger i denne prosessen. En ordrett transkripsjon vil aldri være helt objektiv da man kan påvirke innholdet ved å sette komma eller punktum på ulike steder, Seidman referert i Hatch (2002, s. 112-113). Læringsloggene kan på en side være av høyere reliabilitet da de ikke har gått gjennom en fortolkningsprosess og kommer direkte fra informanten, men loggene vil samtidig bli fortolket i av forsker i etterkant for å implementere dem i undersøkelsen (Kvale et al., 2009, s. 193).

I undersøkelsen har jeg fremmet å tydeliggjøre fortolkningsprosessen ved å markere tydelig når det er direkte sitat og hva som er en meningsfortetning gjort av meg. Ønsket har vært å gi et godt grunnlag for alle fortolkninger som har blitt gjort og jeg mener dette har blitt holdt ved en gjennomgang av og nøye vurdering av alle metodiske valg gjort rundt fortolkningsprosessen. Kvalitetssikring av forskning må være konsekvent og foregå i alle ledd av forskningsprosessen. I fremstillingen av den kvalitative forskningen, må metode, vitenskapsteoretisk posisjon, tema og problemstilling tydeliggjøres, og være transparent nok til at en annen forsker skal kunne vurdere forskningens resultat med den samme forforståelsen og analytiske blikket, og derav avgjøre om forskningen er reliabel. Jeg har forsøkt å gjøre undersøkelsen transparent og belyst forskningsprosessen etter beste evne og håper derfor at leseren selv kan vurdere undersøkelsens reliabilitet.

## **4 Sammen drag av funn**

I dette kapitlet vil jeg gi et sammen drag av funnene som kom frem i loggene og intervjuene. Jeg har gjort en meningsfortetning og analyse av informantenes svar, både av intervjuene og loggene (Vedlegg 3). Der det har vært hensiktsmessig har jeg inkludert utvalgte sitat. Svarene er sortert ut fra to hovedkategorier: eksterne og interne faktorer. Videre er svarene systematisert ut fra spørsmål i intervjuguiden, og der det har vært formålstjenlig har jeg slått sammen flere spørsmål.

## 4.1 Bakgrunnsinformasjon av informantene

| Informanter | Camilla             | Knut    | Cora                | Ivar                          | Sigrid              | Henrik              |
|-------------|---------------------|---------|---------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|
| Kjønn:      | Kvinne              | Mann    | Kvinne              | Mann                          | Kvinne              | Mann                |
| Alder:      | 26 år               | 42 år   | 53 år               | 28 år                         | 28 år               | 42 år               |
| Utdanning:  | Adjunkt med opprykk | Adjunkt | Adjunkt med opprykk | Lektor med tilleggs-utdanning | Adjunkt med opprykk | Adjunkt med opprykk |
| Erfaring:   | 2,5 år              | 18 år   | 15 år               | 3 år                          | 2,5 år              | 12 år               |

## 4.2 Eksterne faktorer

### 4.2.1 Hvilke begrensninger, om noen, tenker du at læreplanen setter for elevers læringspotensial? Ta gjerne utgangspunkt i dine egne fag.

Informantene identifiserer ulike begrensninger for elevers læringspotensial i læreplanen. Cora gir spesielt uttrykk for begrensninger knyttet til aktualisering av fagstoff i matematikk:

Det settes jo hele tiden nye ting inn i dette faget, det kommer nytt på nytt på nytt, ingenting av det gamle tas vekk. Konstruksjon med passer som man ikke har brukt i næringslivet siden før 1. verdenskrig eller rundt den tiden, og da tuller jeg ikke engang, hvert fall ikke siden 2. verdenskrig så tror jeg ikke det er brukt passer. Man har jo tegnebordene, jeg er utdannet teknisk tegner i utgangspunktet og jeg har aldri drevet på med passer. Man har tegnebord og man bruker sjablonger, og nå gjøres alt på data. Så man konstruerer ikke noe som helst på papir lenger og da skal man.. Ikke engang det klarer man å ta ut av læreplanen.

Cora forteller engasjert videre om det hun betegner som altfor mye innhold i læreplanen og der noe karakteriseres av henne som ”meningsløse ting”. Hun viser til egen erfaring fra da hun selv gikk på skolen og sammenligner med dagens skole der hun mener at

man hadde dobbelt så mange timer på å gjennomgå halvparten så mye. Hun er klar på at matematikkfaget er i endring og at det stadig tilføyes nye emner i læreplanen, men påpeker at svært lite blir tatt ut.

Videre forteller hun at matematikkfaget er det eneste der elevene blir testet i alle disipliner innenfor faget etter 10 års endt skolegang. Cora trekker frem spiralprinsippet som en konsekvens av dette. Hun karakteriserer spiralprinsippet som at elevene hvert år skal gjennomgå de samme emnene, men at de sjelden klarer å komme lengre i niendetrinn enn de var på åttende, grunnet at mesteparten av tiden i niende klasse blir brukt til repetisjon av fagstoff fra åttende trinn. Dette fremhever hun som en klar begrensning for elevens læringspotensial og uttaler at "(...) det er jo ikke rart de faller av." Cora viser til universitetet og annen høyere utdanning der de jobber intensivt rundt et emne og har eksamen et halvt til helt år etter, som en bedre løsning. Hun etterlyser mulighetene for å jobbe med to-tre tema over ett år og heller for eksempel ha et repetisjonsår i tiende.

Foruten èn, er det informantenes samstemmige mening at det eksisterer begrensninger i læreplanen i faget deres. Sigrid forteller at klassen arbeidet med et dramastykke av Henrik Ibsen der elevene viste et stort engasjement og lærelyst, men at hun følte klassen var tvunget til å fortsette med neste tema på tross av gode innspill fra elevene om mulige arbeidsmetoder knyttet til dramastykket. Sigrid begrunner avgjørelsen med at klassen, som går på tiende trinn ikke har tid til å fordype seg videre i emner grunnet det tette skjemaet elevene er forespeilet i avgangstrinnet på ungdomsskolen. Hun identifiserer også dramastykket som en liten del av læreplanen og kunne ikke forsvare et videre dypdykk i emnet da det var en mengde andre tekster og tema de skulle innom. En slik overgang fra et tema elevene er involvert i og viser stor interesse for, til et nytt, fremmed emne, beskriver Sigrid som "drepen for elevenes motivasjon".

Både Cora og Henrik trekker frem de grunnleggende ferdighetene som en forutsetning for å gå videre i faget og læreplanens kompetansenivå. Henrik beskriver det som paradoksalt at en elev som ikke behersker ortografi og har vanskeligheter med å produsere tekst skal lære seg sjangertrekk ved en novelle. Han påpeker at det finnes mye læring i skriving, men sår tvil om at elever opplever mestringsfølelse i forsøk på novelleanalyse hvis de har utfordringer med blant annet stor bokstav. Videre forteller



han at elever som ifølge formalkravene er dårlige skrivere, likevel kan ha stor skriveglede, men at de da må kaste fra seg stempelet som kompetansemålene gir dem.

I likhet med Sigrid ønsker Camilla større frihet i læreplanen. Hun trekker frem kroppsøving som et fysisk allsidig fag der lærerne ofte har enkelte idretter som spesialfelt, men at lærerne likevel må gjennomgå alle idrettene som læreplanen krever. Camilla svarer at hun synes det er bra at læreplanen sikter bredt, men at man kanskje som lærer kunne ta vekk enkelte emner de ikke var helt trygge på og heller fordype seg i lærerens ekspertisefelt.

Knut forteller at med de nye kompetansemålene fra Kunnskapsløftet, er det kun i de lokale læreplanene det kan eksistere begrensninger. Han beskriver kompetanse som noe som alltid kan videreutvikles, man har aldri 100 % kompetanse i noe. Knut mener at mange av begrensningene kan henge igjen fra L97 der målene ifølge Knut var formulert som ”Skal ha vært gjennom (...)”. Dette har, ifølge Knut, ”ingenting med læring å gjøre”. Han trekker frem de lokale læreplanene som en frihet til å velge ut emner og at den enorme mengden i læreplanen kun er en myte fra L97. Knut viser til en av loggene der han skriver om en nivådeling i matematikk på tvers av de fire klassene på trinnet. Her har han gjort det han betegner som ”drastiske valg” for elevene på nivå 1, ved å unnlate deler av pensum, og forklarer elevene at det er emner de ikke skal innom. Han begrunnet dette ved at de grunnleggende ferdighetene ikke er tilstrekkelige. Knut eksemplifiserer dette med trappetrinn, der det ikke har noen verdi å presse på elevene emner som bare forvirrer de, da vil de falle av, men heller ta det steg for steg. Han erkjenner at slike valg ville vært vanskeligere hvis de ikke hadde vært fire lærere på to klasser og at klassene var matematisk nivådelte og bestod av fire tilnærmet homogene grupper.

#### **4.2.2 Hvordan mener du skolebygget (klasserom, estetikk) kan påvirke elevens læringspotensial?**

Alle informantene beskriver skolebygget, og utformingen av det, som en viktig faktor som spiller inn på elevenes læringspotensial. I loggene har flere av informantene beskrevet situasjoner eller tiltak de har gjort i klasserommet og andre plasser på skolen, som de mener har en positiv effekt på elevenes trygghet, trivsel og læring. I intervjuene

bekrefter de hva de har skrevet i loggene og eksemplifiserer med erfaringer de har gjort i arbeid med den estetiske utformingen av klasserommet og gangene i skolebygget.

Ivar viser til at en matematikk- og naturfagslærer på skolen har tatt initiativ til å henge opp faglig relaterte plakater og materiell i gangene. Informanten har observert elever i friminutter som har sett på plakatene og hatt faglige samtaler rundt det de omhandler. Ivar påpeker at det er en frivillig handling fra elevenes side, og gjør seg tanker om at det er en form for skjult læring og at det skaper en bevissthet rundt temaet. Han gjenforteller en av læringsituasjonene han har observert i et friminutt der elevene studerte et verdenskart og lurte på hvor enkelte land med kule flagg befant seg. Videre mener Ivar at å skape noe i faget kunst og håndverk og senere stille det ut i et monter i studiehallen vil kunne fremme økt læringspotensial. Han forklarer at dette vil øke fokus på det produktet man leverer, og at man kan se at kunnskap ikke kun er i klasserommet, men kan overføres til noe utenfor.

Sigrid fokuserer på trygghet og det sosiale samspillet i skolen. Hun beskriver et grunnleggende prinsipp i skolen, at alle elever og ansatte skal føle seg trygge og overfører dette prinsippet til et skolebygg fritt for helserisikerende elementer som inn klima og bygningsmassen. Videre forteller hun at skolebygget må gi rom for det sosiale. Sigrid viser til at benkene på skolen hun arbeider på er plassert på rad og rekke langs veggene. Hun etterlyser sittegrupper og benker som fører til at elevene sitter ansikt til ansikt og skaper større muligheter for et sosialt samspill elevene imellom.

Både Sigrid og Camilla trekker frem utearealet og områder for fysisk aktivitet som viktige læringsarenaer, både faglig og sosialt. Camilla beskriver skolebyggets innvirkning på elevers læringspotensial som påfallende og betegner gymsalen som en begrensende faktor. Hun forteller om gymsalen på skolen som hun mener er altfor liten. En klasse på 28 elever i en liten gymsal som med sitt areal ikke samsvarer med antall elever, fører til mindre aktivitet. Camilla forteller om undervisningssituasjoner der ikke alle elevene kan arbeide med ulike teknikker i basketball grunnet for lite areal. Hun forteller at det estetiske ved skolebygget kan være en motiverende faktor, men at dårlig standard på garderobene kan føre til dårligere innsats i gymtimene. Camilla forteller om elever på skolen som ikke ønsker å bruke dusjene da de er "fæle" og derfor ikke ønsker å svette i gymtimene som igjen fører til lavere innsats enn potensialet tilsier.

Knut forteller fra matematikktentamen om en elev som mente at en av oppgavene som omhandlet Pytagoras læresetning ikke kunne telle for alle på prøven da noen av elevene kunne se en av plakaterne i klasserommet som forklarte prinsippet bak nettopp Pytagoras læresetning. Knut forklarte deretter eleven at oppgaven ikke gikk ut på å beskrive læresetningen, men de skulle kunne komme frem til den i selve oppgaven. Pytagoras læresetning stod allerede på oppgavearket. Knut forteller: ”Da tenkte jeg bare, så bra at du synes det for da er det jo tydelig at det er tingene som henger rundt oss som blir brukt. Det synes jeg er positivt og det har jeg alltid syntes.”

Henrik sier seg enig med flere av de andre informantene om at bruken av faglig relaterte plakater som et positivt tiltak for elevers økte læringspotensial i skolen. Han beskriver slike tiltak som viktige bidrag til å skape et estetisk læringsmiljø. Videre gjør han seg tanker om en skole som er slitt vil kunne begrense elevers læringsmuligheter og forteller at ”Man krever at de skal være på skolen hele dagen, men stiller egentlig lite materielt opp selv. Det tror jeg faktisk er avgjørende”.

I utformingen av geometriske figurer og andre eksempler fra både matematikk og naturfag, har Cora vært aktiv. Hun forteller i loggene og i intervjuet at hun har troen på at visualisering kan gjøre det lettere for elevene å forstå hva for eksempel en kubikkmeter er og hvor mye det tilsvarer. I loggene beskriver hun klasserom med konkrete visualiseringer som inviterende og et grunnlag for et godt læringsmiljø.

### 4.2.3 Hva har du gjort i ditt klasserom?

Informantene har i ulike grader hatt fokus på visualiseringer i klasserommet, men de er alle samstemmige om at plakater, ”hjelpere”, konkrete og annet, bidrar til økt læringspotensial hos elevene. Flere av informantene trakk inn besøket til en skole i England, både i intervjuet og i læringsloggene, som har fokus på de pedagogiske prinsippene bak *Learning without Limits*. De forteller at klasserommene ga inspirasjon og beskrev klasserommene som ”flotte og behagelig å være i” og ”inviterende og gode læringsrom”.

Sigrid har tatt ulike grep i håp om å blant annet øke vokabularet til elevene i fagene engelsk, samfunnsfag og norsk. Hun har gjort valg ut fra besøket på skolen i England og

hennes skolegang i USA, der klasserommene i langt større grad var fylt med utstyr, utrustning, bilder og figurer enn i Norge. Hun beskriver skolen og klasserommet i Norge som kjedelige og mener at å ha det trivelig og fint rundt seg bidrar til økt læringspotensial. Sigrid og Camilla har laget ordvegger, som er plakater med ord og begreper som omhandler tema de arbeider med i faget. Sigrid forteller at:

Det er tanken min at ordene kommer fra kapittelet vi jobber med og så ser de rundt i klasserommet. Jeg har hengt de på døren så tanken er at hver gang elevene går ut døren så skal de bruke 10 sekunder og se på de før de går ut. Tanken er da at mengdeeksponering kan øke læringen deres.

På spørsmål om hun opplever at elevene stopper opp og leser ordveggen før de går ut, svarer hun ”Ja, noen, typisk de flinkeste, hvis man skal sitte de i bås da.. Og så tvinger jeg de litt da”. Dette gjør hun ved å minne elevene på at de skal gjøre det, men hun forteller også at hvis hun har glemt å bytte ut ordene så minner elevene henne på det. Dette mener hun er et tegn på at elevene er veldig bevisst på at ordene står der og at de synes at det er nyttig. På et oppfølgingsspørsmål svarer hun at det som oftest er de antatt svake elevene som etterlyser nye ord for ordveggen, men at hun ikke med sikkerhet får med seg hvem som bruker dem. Camilla forteller at i engelskklassen hennes har de fire ord hengende på døren hver uke og etter en periode på fire uker vil de da ha 16 ord som de får på en prøve etter endt periode. Dette har hun valgt for å bevisstgjøre elevene på ordene og et ønske om at de skal gjøre det bedre på gloseprøvene.

Jeg er ganske dårlig på det her å lage det koselig i klasserommet, men ja jeg tror jo det. Jeg tror at et hyggelig miljø og et rom som viser fokus på læring, disse matematikkplakatene som henger rundt, jeg tror de er med på å skape et læringsmiljø (Henrik).

På spørsmål om hva Henrik kunne tenke seg å gjøre i klasserommet, ønsker han hjelpere i form av hvordan man bøyer verb, substantiv, nynorsk og tidslinjer. Dette mener han vil være til hjelp da mange elever ikke tar seg bryet med å slå opp i ordboken, men heller velger å ta en sjans. Med plakater og hjelpere i klasserommet, kan elevene bare å se opp og bruke dem langt mer effektivt enn en ordbok.

Ivar har laget hjelpere i nynorsk i klasserom sitt og er samstemmig både med Henrik og Ivar i at de hjelper elevene i å bruke blant annet grammatiske regler. Knut, som er matematikklærer, forteller at elevene bruker hjelperne og plakatene i klasserommet: ”Ja. For eksempel de bøyningene på nynorsk. Til og med jeg blir jo litt flinkere.” Knut forteller på en annen side at det kan bli en overeksponering ved bruk av for mange konkrete. Han henviser til et klasserom han besøkte i England, der han opplevde at det var for mye. ”Og så vil du til slutt møte litt kaos. (...) Jeg tror nok at det har en topp på en måte før det blir kaos og så blir nytteverdien vekke igjen.”

Cora bruker ulike konstruerte figurer i matematikkundervisningen for å konkretisere tema de arbeider med, men peker på, i likhet med flere av de andre informantene, en utfordring som har vært gjennomgående på skolen. Flere av gjenstandene som har blitt brukt i klasserom og ellers på skolen, har blitt utsatt for hærverk. Dette har ført med seg merarbeid for lærerne. Cora forteller at arbeidet med å lage ulike figurer tar ” (...) uforskammet mye tid” og at lærerne bytter klasserom for hvert skoleår, noe som gjør at de må lage nye figurer. Hun forteller at dette fører til en begrensning for lærerne og viser til skolen lærerne besøkte i England, der de hadde samme klasserom flere år og der de kunne bygge opp et klasserom og innrede det som de ønsket.

#### **4.2.4 Hvordan vurderer du fagstyrking på skolen som et hjelpemiddel for å styrke elevers kompetanse og læringspotensial?**

Alle informantene er i utgangspunktet svært positiv til fagstyrking og beskriver det som en potensiell stor ressurs. Da informantene er fordelt på ulike trinn og/eller fag, er gjennomføringen ulik og erfaringene deretter. Utfordringen som utkrystalliserer seg er hvordan informantene skal organisere fagstyrking på en god måte. Det er ikke lagt noen konkrete veiledninger for fagstyrking og heller ingen evaluering av prosjektet, og det oppleves av informantene som en ekstra ressurs de har fått, men uten klare mål.

Knut har i matematikkfaget organisert seg med tre andre lærere om to klasser. I loggene og i intervjuet forteller han om en nivådeling de har valgt som deler opp to klasser i fire nivåer. Nivåene går fra 1-4, der nivå fire er de antatt sterkeste elevene. Grunnet fagstyrking kan de fire lærerne da ha en klasse hver og tilrettelegge undervisning og oppgaver ut fra nivået de underviser på, men i en time i uken har de matematikk med

den ordinære klasseinndelingen. Det er elevene selv som velger hvilket nivå de ønsker å arbeide på, men med veiledning fra lærer. Knut påpeker at det er elevene som bestemmer og at de aldri har sagt at de ikke kan velge et nivå fordi de ikke er god nok i matematikk. Ønsket til lærerne er at elevene selv skal være bevisst sitt nivå i matematikk og arbeide med oppgaver tilpasset dem. Elevene kan til en hver tid bytte nivå. En årsak til denne inndelingen forteller Knut at er:

Det er jo litt sånn at vi alltid har snakket om og vi føler at det er en del elever som ikke får gjort så masse, som sitter ofte i klasserommet uten å gjøre noe som helst. Grunnen er ofte at de ikke skjønner hva de skal gjøre. (...) oppstarten er vanskelig. Så har du en god del elever som synes disse tingene er altfor enkelt. De får ikke utfordret seg på sine nivå.

Han forteller at gruppen lærere ønsker å fortsette med nivådeling, men at det er lovregulert og at de dermed ikke kan holde på en nivådeling over lengre tid. På spørsmål om hvordan han mener elevene opplever nivådeling, sier han at lærerne ikke har opplevd at elevene blir stigmatisert ut fra hvilket nivå de arbeider på. Han skriver også i loggene og bekrefter i intervjuet at elevene virker mer villig til å arbeide med matematikkoppgaver. Knut underviser elevene på nivå 1 og forteller at en mindre elevgruppe og andre læreverk har ført til økt motivasjon hos elevene. De klarer i langt større grad oppgavene i boken de har fått utdelt, men har vanskeligheter med å overføre det til prøver. Videre forteller han at det er lettere å følge opp elevene han har på det nivået han underviser i da det er en langt mer faglig homogen gruppe, men ser likevel at klassen han har i utgangspunktet, som er spredt ut over nivåene, ikke er like lett å følge opp som tidligere. ”Jeg har ikke full oversikt som jeg hadde tidligere, men jeg må jo stole på at mine kollegaer kan arbeidet sitt, at ikke det bare er jeg som kan det”.

Sigrid forteller at fagstyrking er en velkommen ressurs, men at det har vært utfordrende å gripe fatt i. Hun beskriver samarbeidet på trinnet i engelsk som svært godt, men at de enda ikke har klart å finne ut av hvordan de skal organisere det for å øke elevenes læringsutbytte best mulig. Lærerne på trinnet har etterlyst opplysninger om hvordan de skal gjennomføre undervisningen med en ekstra lærer, da det ofte ikke er behov med en ekstra lærer i klasserommet ved gjennomgang av nytt stoff. Den ekstra læreren vil da kun være en statist i klasserommet og en ressurs har da gått til spille. Fagstyrking har

Sigrid og hennes kollegaer brukt hvis elever ikke har levert inn i tide eller ikke har hatt en muntlig presentasjon, men påpeker at tanken bak fagstyrking er det skal være for alle, men at det ofte kan ende opp med å være for de antatt svakeste elevene. I en periode etter intervjuet skal de organisere det på en annen måte med en tre-deling av to klasser. Dette forteller Sigrid at hun har mest tro på da elevgruppen blir mindre og at det blir lettere å gi direkte tilbakemelding til elevene i timen. Hun forteller også, i likhet med Knut, at tilrettelegging av undervisningen og oppfølging blir lettere med en faglig homogen gruppe. På spørsmål om hvordan eleven opplever det å bli tatt ut av klasserommet, svarer Sigrid at elever som har spesialundervisning fra før av ofte ikke er villig til å også være med ut av klasserommet for fagstyrking. I andre klasser er det derimot slik at det er konkurranse om å bli med. Dette begrunner hun med at elevene synes det er kjekt, at de får mer oppmerksomhet i mindre grupper samt får tettere oppfølging.

Camilla opplever at elevene på niende trinn ønsker å gå ut av klasserommet og til fagstyrking i et annet klasserom grunnet at de har lyst på mer ro eller kun en forandring. Camilla gir også uttrykk for at organiseringen har vært en begrensning for den fulle utnyttelsen av fagstyrking.

Jeg mener at fagstyrking er positivt på mange områder, men på 10. trinn for eksempel der har jeg tre klasser jeg skal rullere på. Det blir for mange. Da blir det ofte bare litt kaos. Hvis jeg da er innom som andre-lærer, så er jeg innom kun hver tredje uke.

Antall lærere per klasse varierer ut i fra hvilket fag, der de i matematikk på niende trinn har fire lærere på to klasser, mens det i andre fag som oftest er tre lærere på to klasser. Dette trekker Ivar frem i sin vurdering av fagstyrking og mener at det kan være en av årsakene til at fagstyrking har fungert bedre i matematikk på niende trinn enn norsk på niende trinn som han underviser på. I likhet med de andre er han svært positiv til fagstyrking og utdyper at han har stor tro på økt lærertetthet og at fagstyrking er med på å bidra til det. Han karakteriserer fagstyrking som et tiltak som "(...) har et veldig stort potensial." Han viser til eksempler fra erfaringer han har gjort med fagstyrking de siste 18 månedene og trekker frem en organisering som deler opp klassen i to som den klart beste. Han argumenterer for den økte lærertetthetens positive bidrag, både for gruppen

som blir tatt ut av klassen og de som blir igjen i klasserommet. Ivar forklarer videre at måten de gjorde det i fjor førte til flere timer der det egentlig ikke var behov for en ekstra lærer. ”Vi brukte det på en helt feil måte fordi vi planlagte ikke langt nok frem i tid”. Som Camilla, opplever han at elevene synes det er positivt å bli tatt ut av klasserommet da det er en helt annen arbeidsro utenfor klasserommet. Han erfarer også at elevene konsentrerer seg i langt større grad om arbeidet. Ved å variere hvem som blir tatt ut, mener Ivar at man unngår at elevene blir stigmatisert for å være den eleven som alltid må bli tatt ut av klasserommet.

I matematikktimene til Cora har de valgt å bryte ned terminologien spesialpedagogikk til fagstyrking. De har en time fagstyrking i uken og en time spesialundervisning. I fagstyrkingstimen er det ofte de som synes tema er lett å forstå som selv kan velge å gå til et annet klasserom å arbeide med en raskere progresjon enn den resterende klassen. Den andre timen i uken er det omvendt, da de som ikke føler de følger helt med resten klassen kan gå ut av klasserommet og arbeide med tema med en annen lærer med mer grunnleggende elementer. Slik mener Cora at alle elevene på ulike faglig nivå får hjelp, samtidig som de unngår å stigmatisere og sette merkelapper på de svakere eller sterkere elevene. Lærere omtaler bevisst begge timene som fagstyrking, selv om den ene timen er tiltenkt en til flere elever med særskilte behov. Hun beskriver ordningen og fagstyrking som: ”(...) en ny vår for enkelte. De føler at de har veldig godt utbytte av det her og synes det er deilig å kunne utfordre seg selv litt eller synes det er veldig godt å få den ekstra hjelpen. Så det har vært veldig, veldig bra.”

Henrik fokuserer på den økte oppfølgingen lærerne har mulighet til å gi elevene og eksemplifiserer med en elev som har gått opp to karakterer etter dette. Han mener at elevene har det ”i seg”, men at flere trenger tettere oppfølging og veiledning, både antatt svake og sterke elever. Heller ikke Henrik har erfart at elevene synes det er et nederlag å være med ut av klasserommet for fagstyrking. I den ene klassen mener han at det skyldes en populær gutt som har omtalt fagstyrking som noe kult og at dette smitter over på de andre i klassen. Avslutningsvis forteller han at fagstyrking har en rolle i skolen og at det gjenspeiles i elevene, men stiller likevel spørsmålet, ”(...) kan vi telle dette resultatet? Men hvis vi skal høre på fortellingene så tror jeg resultatet er entydig.”



#### 4.2.5 Hvordan påvirker elevers interesser din planlegging av undervisning, og hvordan kan dette påvirke elevers læringspotensial?

Knut har skrevet om en undervisningssituasjon i en av loggene hans som er direkte knyttet til elevenes interesser. Som musikk lærer mener han at det er viktig å engasjere elevene med musikk de selv kjenner til og han har derfor valgt sanger som var populær og ble spilt mye nasjonalt og internasjonalt når han har startet undervisning med et nytt musikkinstrument.

Da er det for å få de litt engasjert da og la de jobbe med noe de synes er litt gøy. Da tok vi jo ”The fox” i fjor og det traff jo veldig godt akkurat når vi hadde piano. Så kjente de gjerne det igjen så ble jo det kjempekult og så enkelt sant. Og da blir de litt sånn, *oi, det er ikke så vanskelig å få til.*

På spørsmål om hvordan elevene reagerte på valget av sang i undervisningssituasjon han beskrev i loggen, forteller han at flere startet å øve med en gang og synes det var veldig kjekt. Andre synes sangen var vanskelig og Knut innrømmer at sangen i seg selv var ganske utfordrende, men forklarer på et oppfølgingsspørsmål at elevene ikke så ut til å miste interesse av den grunn. I tillegg til sangen han valgte å introdusere for elevene har han satt sammen et hefte av sanger som er delt inn i tre ulike nivåer der elevene står fritt til å velge sang. Han forteller at elevene synes det er positivt da de kan velge sanger ut fra deres nivå og erfaring med det aktuelle instrumentet. Knut åpner også opp for elever til å velge sanger selv og gjerne ta med akkorder hjemmefra eller bruke datamaskiner på skolen. Dette mener han at skaper et helt annet engasjement enn hvis han skulle valgt sanger han selv synes var interessante og derfor fører til et økt læringspotensial.

Sigrid gir uttrykk for at læreplanen kan stå i veien for hennes ønske om å tilpasse undervisningen ut fra elevenes interesser. På tiende trinn mener hun at det er spesielt vanskelig da hun må følge en ”stram linje”. Hun har vanskeligheter med å forsvare et dybdykk i et tema og å følge elevers interesser, spesielt hvis det er en liten del av læreplanen. Sigrid savner større frihet for den enkelte elev til å lære i form av tilpasning til den interesser. Hun opplever at en overstyring av elevens interesser virker demotiverende for elevene og derfor kan være en hindring for elevenes læringspotensial.

Cora beskriver kort to undervisningsopplegg som elevene har gitt uttrykk for at de "(...) vil gjerne det mer, for alt i verden". Hennes erfaring var på en annen side at selv om undervisningen var veldig gøy så er hun sterkt i tvil om elevene fikk noe nærmere forståelse for funksjoner i matematikk, som var målet. Cora slår fast at det tar for lang tid og satt opp mot hva de kunne lært ved annen undervisning er det minimalt med utbytte.

Ivar har valgt å fokusere på lyst og beskriver det som et stikkord for økt læring. "Skal ting fungere, skal elevene lære mest mulig, så må elevene ha lyst selv." Å skape lyst hos alle i en klasse forklarer han som svært vanskelig og etterlyser erfaring fra hans egen side. Elevers interesser er noe han prøver å fang opp, og spesielt hos de elevene som har liten motivasjon og selvtillit i faget. Han viser til erfaring der han har gitt elever oppgaver ut fra deres egne interesser, eller gitt de valget selv. Han forteller at deres interesser er langt viktigere enn å slavisk følge de oppgavene som var utgangspunktet. En slik tilnærming gir han uttrykk for at er viktig for å skape lyst og motivasjon, som videre vil føre til økt læring hos eleven.

I sine to klasser i samfunnsfag har Henrik valgt å tilrettelegge for elevenes ulike interesser for arbeidsmetoder. Selv om begge klassene følger samme tema, kan undervisningen variere da Henrik ønsker å appellere til elevene og deres foretrukne arbeidsmetode. En slik tilnærming, mener Henrik at krever erfaring og kjennskap om klassen, men vil kunne føre til økt læring og motivasjon i klassen.

Camilla svarer på spørsmålet ved å vise til en erfaring hun nylig hadde fra en undervisningssituasjon der hun bestemte seg for å spille på noen elevers interesse for å vite mer om Ku Klux Klan. Klassen arbeidet med tema "Freedom fighters" og tenkte at Ku Klux Klan var relevant. Hun la opp til en undervisningsøkt og lekser som omhandlet tema, på tross av at hun selv kunne lite om tema fra før av. På spørsmål om hvordan det gikk svarte hun at enkelte av guttene som vanligvis bråkte en del og ikke alltid gjorde leksen, hadde nå gjort det og var ivrige til å fortelle om det i klassen. Camilla erkjenner at elevers interesser er noe hun nok burde vært mer bevisst på, og svarer på et oppfølgingsspørsmål at en måte å gjøre det på er å prøve å plukke opp hva elevene sier i timene og ikke bare "(...) kjøre på med det jeg mener er best."

#### 4.2.6 På hvilken måte har ledelsen arbeidet med økt læringspotensial for elever på skolen og hva kan ledelsen gjøre for å støtte lærerne og elevene i arbeidet mot økt læring i skolen?

Informantene trakk fram ulike eksempler på hva ledelsen har gjort for arbeidet mot økt læringspotensial i skolen, men fagstyrking og *Learning without Limits* var hyppigst nevnt.

Ivar forteller at arbeidet med LWL har bidratt til økt fokus på ulike arbeidsmetoder for elevene og variasjon i undervisningen. Prosjektet har stort potensial fortsetter han, men presiserer at det fra ledelsens side nok ikke har blitt introdusert på en god måte. Likevel betrakter han arbeidet rundt alternative læringsmetoder som et bidrag til økt læringspotensial hos elevene. Ivar synes det er viktig at læreren får støtte når han har forslag og ideer som han har lyst å gjennomføre i en undervisningssituasjon. Ledelsen bør komme med kritiske spørsmål, men være positivt innstilt til lærerens initiativ. Samtidig må ledelsen kreve en evaluering i etterkant fra læreren angående undervisningen. Ivar opplever også at selv om arbeidet med LWL har vært i fokus over lenger tid, så vil ledelsen ha et like stort fokus på karakterer når våren står for dør og tiende klasse skal ha eksamen. Han ønsker at fokuset skal rettes mot:

(...) hva man gjør og hvordan man lærer, i stedet for hvilket resultat man får på (...) nasjonale prøver og eksamen. Læring kan jo måles ut over, det er ikke kun den sekseren de får som viser at du har lært noe. Man kan vise at man har lært noe på andre måter enn bare en karakter. Så støtte lærerne som har lyst å prøve noen nye ting og ikke kneble de med dette resultatfokuset.

Camilla stiller spørsmål ved om ledelsens arbeid med, og konseptet fagstyrking i seg selv, er et positivt tiltak. Hun undrer seg over om fagstyrking kunne blitt brukt på en annen måte. Camilla foreslår mindre klasser i utgangspunktet enn å bruke ressurser på fagstyrking. Hun foreslår heller at man har fem klasser i stedet for fire klasser. Hun savner også en bedre oppfølging fra ledelsen, både for lærerne og elevene. Hun er i tvil om at elevene på skolen vet hvem rektor og avdelingslederne er. Dette begrunner hun med å vise at skolen er sammen for elevens resultat på skolen.

Cora er kritisk til mengden ”gode ting” den norske skolen ønsker å implementere.

Jeg tror at det i utgangspunktet i den norske skolen er masse god vilje, men det er altfor mange gode ting i denne skolen. Det har blitt som en ballong som man lurer på når vil sprekke. Det er altfor mye.

Cora forteller at alt prosjekter som Olweus og LWL tar for mye tid og sammenligner det med hva lærerne kunne fått til hvis tiden ble brukt til fagsamarbeid. Coras dom er knusende ovenfor skolen hun arbeider på og veldig mange andre skoler. Hun slår fast at alt arbeidet med teoretiske betraktninger på skolen og kurs der lærerne skal lytte til en person som forteller hva de bør gjøre i skolen for at de skal bli flinkere lærere, er et uttrykk for mistillit til lærerne. Hun savner en tro på at lærere som profesjonelle fagpersoner, som kanskje har mange år erfaring fra skolen, skal kunne skape gode undervisningsopplegg og et godt skolemiljø, så lenge de får muligheter og spillerom til det. Videre er hun svært kritisk til at enkeltskoler ofte kan være maktesløse overfor byråkratiet som styrer skolen.

Henrik trekker frem fagstyrking som et positivt, ledelsesinitiert bidrag til et fokus på økt læringspotensial hos elevene. Han beskriver det som en gave fra oven, og er skeptisk til om ledelsen skal krediteres for mye av arbeidet. Henrik opplever også et press til å prestere på nasjonale prøver:

Men det er liksom det som er det saliggjørende, fordi det er igjen det de blir målt på. Da savner jeg jo kanskje litt sånn, ja det er det jeg får tilbakemelding på, det er det skolen her blir målt på. Men då er det jo litt det å ha litt ryggrad til å si det at dere kan måle oss på andre ting også. Det er andre ting som vi kanskje synes er viktigere.

Videre ser Henrik tilbake på hvordan han mener skolen, iallfall før, ble sett på. Han mener at skolen var flinke med elever med spesielle behov og var kjent for dette. Dette resulterte i at mange søkte barna sine med spesielle behov til skolen, som igjen førte til at skolen presterte dårligere på nasjonale prøver. Men som Henrik presiserer: ” (...) men det er jo ikke på grunn av at vi er dårlig, det er faktisk på grunn av at vi er god”. Arbeidet med Olweus-programmet på skolen beskriver han som godt, men han sier også

at arbeid mot nasjonale prøver nok hadde gitt bedre resultater på målinger, men ikke nødvendigvis ført til en bedre skole.

Knut trekker frem evaluering, og mangel på det, som gjennomgående på skolen de 18 årene han har arbeidet der. Han ønsker en evaluering av hva de arbeider med på skolen, hvorfor de arbeider med de samme tingene fortsatt hvis de ikke har fungert og hvordan skolen kan komme seg videre til neste steg. På spørsmål om konkrete områder han ønsker at man skal evaluere, nevner han skolen har realfag og matematikk som satsingsfag, men at de skårere lavere og lavere. Knut forteller at man på fagseksjonene har gjort seg tanker om hvorfor og lagt planer for å heve nivået, men at de aldri ble gjennomført. De arbeidet sammen med Bergen Kommune om en plan for å bedre matematikkundervisningen og hadde konkrete tiltak som skulle gjennomføres. Resultatet ble at ingenting, foreløpig, har blitt iverksatt, selv om det var enighet med ledelsen, Bergen Kommune og fagseksjonen.

Videre er Knut, som Cora, opptatt av at fokusområdene for skolen blir færre. Han mener at man fort drukner i tiltak og at de da blir halvgjort. Han stiller seg positiv til LWL og trekker frem at det har blitt implementert i handlingsplanen og tankesettet til skolen. Knut stiller likevel spørsmål ved ledelsens fremstilling av prosjektet for personalet. Han sår tvil i om at lærerne er innebefattet med at prosjektet også er ment for utviklingsarbeid på skolen og ikke noe de holder på med i England. ”Det er ikke alle som helt har catchet det. At når du skriver en læringslogg så er det kanskje for din egen del og vår utvikling på skolen”.

Sigrid synes ledelsens arbeid med visualisering av fagstoff i gangene, utforming av læringsmiljøet og arbeidet med LWL har vært ledd i et positiv utvikling på skolen. I likhet med Camilla savner hun ledelsens tilstedeværelse i skolehverdagen. Sigrid er i tvil om elevene vet hvem rektor er og knapt nok vet hvem avdelingslederen deres er. Hun trekker frem rektoren på en skole hun besøkte i England, der rektoren snakket sammen med elevene og ga uttrykk for å kunne alle navnene på elevene. Sigrid forteller at en tilstedeværende ledelse vil skape trygghet for elevene og de vil føle at de blir sett, og at det er grunnlaget for læring på skolen.

## 4.3 Interne faktorer

### 4.3.1 Hvilke grenser kan lærere sette for elevers læringspotensial i skolen?

Både Henrik og Sigrid trekker frem ”merkelapper” på elevene og lærerens forutinntatte holdning til elevenes evner i faget som begrensende faktorer som læreren kan initiere. Sigrid gir uttrykk for at hun selv prøver å unngå å sette merkelapper på elevene, men at hun synes det er utfordrende. Hun gir et eksempel der tre elever har mulighet for tilpasset undervisning utenfor klassen i en mindre gruppe med en annen lærer. Intensjonen er at elevene skal få et opplegg tilpasset dem og at man derfor kan argumentere for økte læringsmuligheter, men hun stiller likevel spørsmålet om hun frarøver de samme elevene gode læringssamtaler i klassen og fratrar dem læring i det sosiale samspillet i klasserommet. Hun stiller seg selv spørsmålene:

Skal jeg bestemme hva den har mulighet til å lære? (...) Burde ikke den få mer å si i læringsprosessen enn at jeg hele tiden skal si, ok, du er en svak elev, som vi ofte sier. Ja, svak elev, men på hvilke områder?

Sigrid savner at lærere heller fremhever styrken til elevene og viser til samtaler med kollegaer der de nesten aldri snakker om elevens styrke, men i stedet dens svake områder.

Henrik ønsker en avbalansert tilnærming til elevenes ferdigheter og læringspotensial. Han forteller at det kan være et vell så stort hinder å stille for høye krav til eleven som å forvente for lite. Med en innstilling ovenfor elevene om at alle kan alt, mister man fokuset på at det er en læringsprosess, da det kan være at alle kan klare alt, men ikke alt med en gang. På spørsmål om hva en slik innstilling fra læreren kan gjøre med en elev, svarte Henrik:

Oppgitthet. Hvis du har et mål øverst oppe, så sier man til eleven at det kan du nå. Så ser eleven at det er masse som skal gjøres til du når det målet, og da blir det uoverstigelig. Men hvis man da heller kan ta delmålene, disse tingene som må gjøres, bit for bit. Så tror jeg (...) at man kan nå målet lettere.

På tross av at lærerne bevisst og ubevisst setter ”merkelapper” på elevene, mener Henrik at arbeidet med LWL har gjort lærerne mer bevisste på når man gjør det, og hvordan man kan unngå det. Han forklarer at lærerne på skolen alltid har visst om at de setter merkelapper, og har kjempet mot det, men at en økt bevisstgjøring har fulgt arbeidet med LWL-prosjektet.

”De kan ødelegge en unge. Ved å si de feile tingene, til feile tidspunkt”. Slik svarer Knut på hvilken påvirkningskraft lærere har på elevens innstilling og læringspotensial. Han presiserer hvilket ansvar lærere har til å opprettholde en sunn relasjon til elevene. Knut viser til en nylig erfaring fra tentamensperioden. En gutt hadde under tentamen sendt lapper til sine medelever og skrevet noe de ertet en annen elev for. Dette ble oppdaget av tentamensvakten og Knut hadde en samtale med gutten og fortalte at hvis dette hadde vært eksamen hadde man strøket og at dette kom til å få konsekvenser for han. Dagen etter kom han på skolen og spurte Knut om han hadde strøket. Knut beskriver gutten som knust og fortalte at han ikke hadde sovet hele natten. Det var aldri intensjonen å stryke eleven, men å presisere at dette kom til å få konsekvenser og at det var en helt uakseptabel oppførsel. Knut forteller at han burde ha forklart nøyaktig hvilke følger det fikk for eleven da situasjonen tydelig hadde satt sine spor i eleven og tatt fra han en natt søvn midt i tentamensperioden. Knut forteller videre at hvis dette hadde hendt på skolen for 10-15 år siden, ville eleven ha strøket på tentamen med en gang. Dette er ikke hensiktsmessig ifølge Knut: ”(Eleven) hadde da vært knust og mistet all læringsinteresse i det faget, garantert. Da er det liksom, er elevene her for å bli tatt på tentamen, eller er de her for å lære ting?”

Camilla forteller at læreplanens vide omfang kan føre til utfordringer for lærere. Hun forteller at hun selv ikke mestrer alle idrettene elevene skal gjøres kjent med i løpet av ungdomsskolen, men at hun har spisset sin kompetanse i en del av dem. Camilla trekker frem eksempler fra erfaring der hun har opplevd at hennes kunnskap om enkelte idretter ikke er tilstrekkelig og at selv om hun leser seg opp på regler og teknikker, så har hun ikke drevet med idretten selv og må derfor ta en noe mer teoretisk tilnærming til et praktisk fag.

Verken Cora eller Ivar svarer direkte på spørsmålet, men Ivar gir uttrykk for at hans mangel på erfaring kan være begrensende for å skape varierte undervisningsopplegg og

han føler seg for knyttet til lærebøkene. Han beskriver det å skape lyst og engasjement hos elevene som vanskelig og han forteller at han gjerne skulle hatt et større repertoar for å fange alle elevenes interesse. Ivar mener at samarbeid i norskfaget på tvers av klassene er en stor ressurs for å lære av andre og kan hjelpe lærere uten lang erfaring med å løse problemstillinger som de ellers kunne hatt større vansker med.

#### **4.3.2 Hvilke grenser mener du foreldre kan sette for sitt barn og som kan begrense deres læringspotensial?**

Alle informantene er klare på at foreldre kan sette begrensninger for sine barn. Camilla, Cora, Ivar, Knut og Henrik gir alle uttrykk for at elevene tar med seg innstillinger fra foreldre som direkte påvirker deres innsats og interesse for faget. De trekker frem typiske eksempler fra nynorsk og matematikk, der elevene siterer foreldre på at faget enten ikke er viktig eller at foreldrene også synes det var vanskelig og derfor er det greit at heller ikke de klarer det.

Knut slår fast at foreldre kan skape mange begrensninger for barna sine i skolen. Han viser til generell prat rundt middagsbordet og innstilling til å løse oppgave i skolen. Hvis foreldre sier at de ikke kan hjelpe barnet sitt eller at det er for vanskelig, uten å en gang prøvd, så vil det neglisjere en læringskultur. Han ønsker at foreldre svarer barnet sitt med at de kan prøve i lag og sammen finne en løsning. Dette vil fordre til en forståelse av at problemer kan løses i et samarbeidende miljø og vil trekke barnet vekk fra tanken om at ”Nei, dette er så vanskelig at ikke mine foreldre klarer det, så hvordan kan jeg da?”.

Henrik og Camilla forteller at de har opplevd mange elever som forteller dem at de ikke bryr seg om nynorsk som fag eller matematikk da enten foreldrene deres var dårlige eller at de ikke trenger det i fremtiden. Henrik som norsklærer trekker frem erfaringer fra foreldresamtaler:

Jeg har jo opplevde mange foreldre, mange faktisk, det er litt skummelt, for når man har for eksempel utviklingssamtaler, så kommer man til matematikken hvis eleven er svak i matematikk. Så er det aksept for ”Jeg var ikke så flink jeg heller”. ”Det ligger ikke for oss, vi har aldri vært flink i matematikk”. Veldig



sjelden de sier det om norsk, ”Nei, vi er ikke så flink å skrive i familien vår”. Men i matematikken så finnes det en eller annen aksept for, og det er litt problematisk.

Camilla opplever også at foreldre påvirker barnet sitt ved å unnskyldte det med at de selv var dårlige i matematikk. Hun mener at foreldre må være forsiktige med å si slike ting da hun merker at elevers innstilling til faget er negativt og at resultatene reflekteres i det. Henrik mener at man ikke kan forvente at foreldrene skal hjelpe barna sine med alle lekser da det ikke skal være behov for det, men at det er essensielt at foreldrene viser interesse for hva barnet gjør på skolen og snakker om det. Han viser til at foreldre ikke trenger å ha kunnskap om emnet, men ved å spørre barnet om tema så vil de ha en samtale som vil føre til at barnet må anvende kunnskapen han har fått fra arbeid med det på skolen og fra lekser. På motsatt side opplever han ofte foreldre som unnskylder barnet sitt med at ”Per har ikke fått lest til prøven fordi han hadde kamp i går”. Henrik forteller at det ikke nødvendigvis er det at Per kanskje får et dårlig resultat på prøven som er problemet, men at foreldrene da forteller at det er andre ting som er viktigere enn skolen og dette da vil få konsekvenser for barnets innstilling til fag.

Ivar snur på spørsmålet og spør hvilke muligheter gir ressurssterke foreldre som bryr seg om hva barna gjør på skolen, følger de opp og hjelper med å skape gode arbeidsrutiner. Han erfarer en stor forskjell på resultat i skolen hos barn med foreldre som følger opp og de barna som blir etterlatt mer for seg selv. Han påpeker at i ungdomsskolen skal elevene lære å arbeide mer selvstendig og løsrive seg mer fra foreldrene når det kommer til skolearbeid, men at det viser seg å være et langt større problem for barn som ikke har hatt den gode arbeidsrutinen og oppfølgingen fra barneskolen av. Ivar trekker også frem, i likhet med Henrik og Camilla, at foreldrenes innstilling til et enkeltfag kan skape begrensninger for barnas læringsmuligheter. Ivar mener at foreldrenes dårlige assosiasjon med skolen ofte gjenspeiles i barna deres.

Sigrid velger å fokusere på foreldrenes forventninger til læringsresultat fra elevene. Hun mener at hvis eleven kommer hjem til foreldrene sine med lav måloppnåelse i faget og de da tenker at barnet ikke har lært noe i faget, så tror barnet det selv. Hun beskriver det som en form for selvoppfyllende profeti. Barnets selvbylde vil kunne bli så lavt at de ikke tør å åpne seg for nye lærings situasjoner. Sigrid mener at det finnes langt mer

læring i skolen enn kun i faglig resultat. Den sosiale læringen vil kunne tape på at fokuset fra foreldrene kun er på det faglige og ikke at skolen også bør sees på som en treningsarena for sosialt samspill med andre.

### 4.3.3 Hvordan kan elevers innstilling påvirke læringsmulighetene i skolen?

Alle informantene er samstemmig om at en negativ innstilling hos elevene virker begrensende på deres læringspotensial i skolen, men de har ulike tanker om hvor den negative innstillingen oppstår fra.

Henrik forteller at elevers innstilling "(...) har alt å si". Dette begrunner han med at elevers innstilling er nært knyttet til mestringsfølelse og at det derfor er de fagene man mestrer som elevene har en positiv innstilling til. Henrik trekker frem elever som ikke opplever mestringsfølelse som en av de største utfordringene lærere står ovenfor.

Så er det jo en kunst å få de elevene som ikke opplever mestringsfølelse til å faktisk like et fag. Og det kan man jo lykkes med og det kan man ikke lykkes med, men jeg tror det har alt å si. Jeg tror det er vanskelig å bli god i noe man ikke liker. Da har man ekstrem selvdisciplin.

Camilla ser en sterkt relasjon mellom foreldres og elevers innstilling til et fag. Hun erfarer at elever omtaler nynorsk som et "drittfag og at det ikke er noe poeng i å lære seg". Med en slik innstilling som bekreftes av foreldrene vil en høy måloppnåelse i faget være svært vanskelig å oppnå. Cora svarer ikke direkte på spørsmålet, men trekker frem at elevers innstilling til faget er farget av en urovekkende aksept for å være dårlig i matematikk. Cora legger en god del av skylden for den nærmest allmenne aksepten for å ikke klare å mestre matematikk på skolen. Hun mener at skolen legger seg på et så høyt nivå i matematikk at det for de fleste vil virke uforståelig. Cora trekker frem bruken av fremmede begreper som en begrensende faktor for å lære seg matematikk i skolen og gjør at elevene får en negativ innstilling til faget. Hun ønsker et større fokus på matematikk som lettere kan overføres til hverdagen, som hun eksemplifiserer med brøk- og prosentregning i en butikk. Cora identifiserer overgangen fra et praktisk eksempel til det matematiske formalspråket som en stor begrensning for læringspotensialet for elever

i skolen, grunnet at det blant annet forverrer elevers innstilling til faget i en mangel på mestringsfølelse.

Ivar sier at elevers innstilling til faget eller tema er sentralt for læring. I en av to klasser opplever han at klassens innstilling til nynorsk er negativ og at de har bestemt seg for å ikke like det. Henrik opplevde fra første time med nynorsk at det var en bred oppslutning til en negativ stemning i klassen. Han så likevel at noen elever jobbet med nynorsk som hvilket som helst annet fag, men at deres innstilling likevel var negativ. Ivar tenker at de elevene kanskje har en form for indre motivasjon som gjør de i stand til å arbeide med fag de er negativ til fordi de ønsker å gjøre det godt på skolen. På spørsmål om hvorfor klassen var negativ til nynorsk svarer han at klassemiljøet har stor innvirkning. Han beskriver et dårlig læringsmiljø der elevene nærmest synes det er bedre med en dårlig karakter enn en god. De står i sterk kontrast til hans andre klasse på samme trinn der elevene synes det å lære noe nytt er spennende og interessant. I et forsøk på å snu den negative innstillingen fra elevene prøver han å variere undervisningen i størst mulig grad med hjelp av film, musikk, bilder og lesing. Ivar forteller likevel at det er svært vanskelig når elevene har en negativ innstilling allerede fra første time.

#### **4.3.4 Hvordan kan elevers selvfølelse og tilhørighet til klassen og skolen, innvirke på deres læringspotensial?**

I klassen til Sigrid forteller hun at det er en elev som har "(...) ekstremt dårlig selvbilde". Dette har vært så gjennomgående i hans tid på skolen at han aldri begynner på en oppgave fordi han er redd for å mislykkes. Han tror han aldri kommer til å klare det. Sigrid på en annen side tror ofte at dette har han mulighet til å klare hvis han bare hadde satt seg inn i oppgaven eller hadde gitt en innsats. Sigrid mener at hans lave tanker om seg selv skaper begrensninger da han går inn i alle læringssituasjoner med tanken om at "Dette klarer jeg ikke". Sigrid beskriver eleven som en som leser mye og kan mye, men at skille ofte står mellom hva hun er overbevist om at han klarer og hva eleven selv tror han klarer. Hun tror at mangel på mestringsfølelse i elevens skolegang er skylden for en del av det selvbilde han har tatt til seg. Sigrid tenker at det kan være mangelen på mestringsfølelse stammer fra skolens og foreldrenes fokus på lesing og skriving som det eneste viktige. Eleven har overført tankene om at hvis han ikke mestrer

lesing og skriving, vil han ikke mestre muntlige fag som samfunnsfag og naturfag heller. Hun har arbeidet med å øke hans mestringsfølelse i det muntlige aspektet av undervisningen og gitt han oppgaver der han må utfordre seg selv, men likevel kan mestre. Sigrid forteller at eleven bidrar i muntlige klassediskusjoner og hun opplever at de andre elevene anerkjenner hans bidrag.

Trygghet i lærings situasjoner forteller Henrik at er viktig for at elever skal kunne fokusere på læring og ikke utenforliggende hendelser. På spørsmål om hva han mener med trygghet i en læringskontekst, svarer han:

Det kan være alt i forhold til å være utrygg til læreren, kommer du på skolen og du ikke har gjort leksen, og du har en klump i magen og hele timen egentlig handler om å skjule at du ikke har gjort leksen eller gruer seg til å bli spurt eller sånne ting. Det svekker jo læringsmulighetene tenker jeg.

Videre forteller han at det kan være en elev er redd andre på skolen eller andre faktorer som gjør at eleven bekymrer seg over ting eller som skaper frykt hos eleven. Slike ting kan være altoverskyggende og direkte påvirke elevers læringspotensial i en negativ retning. Henrik svarer på spørsmålet om hva lærere kan gjøre for å skape trygghet for eleven, med at arbeid med et godt klassemiljø og skolemiljø vil være essensielt for å demme opp for utrygghet i skolen. Henrik trekker frem skolens arbeid med Olweus som et helhetlig skoleprosjekt som kjempeviktig. Foruten skolen så mener Henrik at foreldre har et ansvar i form av blant annet hvordan de uttaler seg om andre barn og voksne. Hvis man tillater seg selv å kalle noen stygge ord, så mener Henrik at dette kan påvirke eleven til å gjøre det samme.

Ivar forteller at tilhørighet er en viktig faktor for trivsel i klassen og på skolen, men at det sosiale kun legger til rette for læring. Han viser til en av klassene hans der elevene trives godt og der mange er venner også på fritiden. Den samme klassen er likevel negativ innstilt til store deler av skolens fag og mange klarer ikke å se meningen med skole. Selvfølelsen derimot er, som også Henrik forteller, knyttet i stor grad til mestringsfølelse. I loggene skriver Ivar om tre elever som opplevde høyere selvtilitt til faget da de fikk mulighet til å ha en litterær samtale med en lærer utenfor klasserommet. Dette ble gjort nettopp fordi deres faglig selvtilitt var lav og de var lite muntlig aktiv i

timen. Utenfor klasserommet ble stemningen mer uformell og elevene kunne prøve seg frem uten å frykte at det de sa ble latterliggjort av andre elever. De siste 15 minuttene av norsktimen gikk elevene inn i klasserommet og var langt mer muntlig aktiv og engasjert i faget enn tidligere. Ivar mener at bekreftelse og tilbakemelding på innspillene elevene kom med, gjorde at de fikk økt selvtillit til hva de kunne bidra med og derfor var mer interesserte i å svare på spørsmål læreren kom med i klasserommet. Dette krever tett oppfølging fra læreren, men Ivar mener sterkt å se en relasjon mellom elevenes forståelse, interesse og selvtillit til faget.

Camilla forteller, som Ivar, at elever med dårlig selvtillit og selvfølelse ofte har vanskeligheter med å delta aktivt i timer på skolen. Hun mener at det å delta aktivt i timen og det å lære vekk ting til andre elever er viktige egenskaper som skaper økt læring hos elevene. Hvis man ikke engasjerer seg i en diskusjon eller samtale rundt et tema kan det også lettere føre til at eleven faller i andre tanker. Camilla mener at hvis man er trygg nok på seg selv og rekker opp hånden selv om man er usikker, kan man åpne for økte læringsmuligheter da eleven kan få bekreftet eller avkreftet sin tvil. Hun opplever at mange av elevene som sitter stille og ikke er aktive i timen, ofte også får dårlige resultat på prøver og andre vurderinger. På spørsmål om hvordan hun som lærer kan skape økt selvbilde og selvtillit hos elever forklarer hun at man må skape en god relasjon til elevene og at man må jobbe for å bli likt og ikke bare fremstå som en autoritær sjef. Camilla forteller at ved å skape en relasjon til eleven der han/hun kan snakke med deg, men uten at det blir som en kompis, er viktig for at eleven skal føle seg trygg når eleven stiller spørsmål høyt i klassen. Videre mener hun at det er viktig å skape takhøyde for utsagn som ikke er korrekte, at det er lov å ta feil. Olweus er også et tiltak Camilla mener kan hjelpe elever med lavt selvbilde.

## **5 Drøfting og analyse**

Empirien og det metodiske designet har fokusert på problemstillingen: Hvordan beskriver lærere på ungdomstrinnet muligheter og begrensninger for økt læringspotensial for elever i ungdomsskolen? I dette kapittelet vil jeg presentere hovedresultatene fra analysen av datamaterialet. Analysen baserer seg på meningsfortetningene av intervjuobjektene svar og de skriftlige loggene jeg ble tilsendt

(vedlegg 3). Jeg har valgt å analysere funnene av hvert av forskningsspørsmålene knyttet til intervjuguiden. Videre er analysen beskrevet ved å kategorisere spørsmålene som eksterne og interne faktorer, dette for å skape en naturlig bro mellom empiri og teori.

## 5.1 Eksterne faktorer

### 5.1.1 Hvilke begrensninger, om noen, tenker du at læreplanen setter for elevers læringspotensial? Ta gjerne utgangspunkt i dine egne fag.

Alle informantene, foruten én, forteller at de opplever begrensninger i læreplanen i deres egne fag. De fem informantene beskriver alle situasjoner og erfaringer der de gjør det eksplisitt hvor begrensningene finner sted i faget. Dette gir en større empirisk tyngde til informantenes utsagn. Knut, som ikke identifiserer begrensninger i læreplanen, mener at tanken om mangel på frihet i læreplanen eksisterer fra den gamle læreplanen, L97, og at den enda farger læreres opplevelse av læreplanen.

Informantene hadde ulike oppfatninger av hvor store begrensninger det fantes i læreplanen, men spesielt Cora var skarp i sine beskrivelser. Hun forteller dypt engasjert om den store mengden innhold som skal inn i faget matematikk, men uten at timetallet øker. Samtidig mener hun at man må ta ut tema fra læreplanen og ikke bare fylle på med nye. Cora er bevisst og positiv til at matematikkfaget er i endring med tanke på digitalisering, matematiske verktøy knyttet til IKT og næringslivets krav, men stiller samtidig spørsmålet om hvorfor enkelte emner ikke blir tatt ut av faget. ”Konstruksjon med passer, som man ikke har brukt i næringslivet siden før 1. verdenskrig (...) Ikke engang *det* klarer man å ta ut av læreplanen. Det er helt meningsløse ting”. Hun eksemplifiserer med bruken av passer og tiden som blir brukt på å lære det i den norske skolen, men poengterer, med utgangspunkt i sin bakgrunn som teknisk tegner, den manglende linken til arbeidslivet da det er lenge siden passer ble brukt til noe nevenyttig i næringslivet. Det er interessant da å se til Richard Elmores (1996, s. 24) studie som viser at den mest effektive metoden for at lærere skal engasjere seg i skolerelaterte emner, er at lærerne selv kan identifisere det som undervises i som bidragsytende til elevene, noe man kan argumentere for at ikke er tilfellet med Cora og passerbruk i skolen. Fullan og Stiegelbauers (1991) studie beskriver en skole der for

mange innovasjoner og nye ting blir, ukritisk. De forteller at problemet i skolen ikke er motstand mot nye innovasjoner, men den enorme mengden og de inkoherente nye emnene som blir tillagt skolen. Dette kan sees i lys av Coras beskrivelser av en stor mengde nye tema i matematikkfaget, men uten at andre tema som hun beskriver som ”meningsløse ting” blir tatt ut. Ifølge forskerne bak LWL vil kunnskap kun læres hvis det er relevant for barnas liv og interesser, samtidig kunne knyttes opp mot verden utenfor skolen (Hart et al., 2004). Med sin bakgrunn fra det private næringsliv, ser ikke Cora en linje mellom deler av matematikkundervisningen og verden utenfor. Dette vil da kunne hindre læring da hun ikke kan skape en relevant og meningsfull undervisning til sine elever og sette det i en større sammenheng, hvilket LWL legger til grunn som en viktig forutsetning for at læring skal finne sted.

Et gjennomgående tema hos flere av informantene er mangel på frihet i læreplanen. Frihet i læreplanen kan beskrives som muligheter til å holde seg lenger til emnet læreren ser at fanger elevene eller som de ser at elevene må arbeide mer med for å mestre det. Cora kritiserer det hun kaller spiralprinsippet, der elevene må gjennom de samme emnene i matematikk alle årene på ungdomsskolen før de tar eksamen i de samme emnene på slutten av tiende trinn. Dette fører til altfor få timer til hvert enkelt emne og hun beskriver sin frustrasjon slik:

Så kommer man gjerne ikke lenger enn til repetisjon før man på en måte føler seg tvunget til å gå over på neste emne. (...) få vekk spiralprinsippet ifra matematikken. Gå over til rene tema. (...) det kunne hvert fall være noe som kanskje kunne gjøre det lettere. At man holdt på i lenger tid med for eksempel geometri.

Frihet blir også av andre beskrevet som ekskludering av enkelte tema, som fysiske aktiviteter elevene ikke liker å gjennomføre og som tiltaler et snevert utvalg av kompetansemål. Ekskludering av fysiske aktiviteter ønsker de at blir gjort til fordel for lærerens egne spesialfelt i faget, men som Camilla samtidig identifiserer som en begrensning i seg selv:

(...) kanskje det skulle være litt større frihet til at en gymlærer kunne fått utøvd mest sine ting og det de var flinke på. Men når det er sagt så må en gymlærer være allsidig og må kunne flere typer sport.

Hun mener at elevene likevel vil kunne få større læringsmuligheter ved å gjøre ting de liker og som lærer har inngående kunnskap om, enn emner de har liten interesse for og som lærer ikke kan formidle godt grunnet svak kompetanse i den gjeldende aktiviteten. LWL mener at elevene konsekvent må oppleve lærings situasjoner der de føler at de har kunnskapen som kreves for å gjennomføre undervisningsøkten, men dette kan vanskelig gjøres hvis lærer selv ikke innehar den nevnte kunnskapen (Hart et al., 2004, s. 175). At lærer ikke har den fulle kompetansen til å gjennomføre et undervisningsopplegg med tema som er på læreplanen kan dermed sees på som en begrensning for elevens læringspotensial. Dette kan ha sammenheng med at hennes erfaring som lærer kun strekker seg over to og et halvt år.

I kontrast til de andre informantene mener Knut at det ikke eksisterer begrensninger i kompetansemålene fra Kunnskapsløftet, men at eventuelle begrensninger må eksistere i de lokale læreplanene som skolene selv utformer. ”Kompetansen kan alltid videreutvikles. (...) Sånn at der er det bare hva vi legger inn i den lokale læreplanen som kan eventuelt skape begrensninger”. Han trekker frem tankene om at frihet til å velge emner og tema til undervisning er en myte og henger sammen med L97. Han skriver i en av læringsloggene at han har tatt, som han beskriver det, ”drastiske valg” for elevene. Knut har selv ekskludert enkelte emner fra matematikkfaget for enkelte elever som har store problemer med de grunnleggende ferdighetene i faget. ”Og de elevene vil jo møte oppgaver på eksamen som de kanskje aldri har sett”. Dette er i sterk kontrast til de andre informantenes praksis, men er likevel i tråd med deler av hva de har uttalt som ønskelig. Samtidig som ekskludering av emner finner sted, mister også elevene muligheter til å oppnå en karakter på den høyere karakterskalaen. De samme formalkravene er til stede, men enkelte emner er redusert eller tatt vekk. Dette i seg selv kan beskrives som en ekstern begrensning da læreren selv setter grenser for hva eleven skal gjennomgå i skolen. På en annen side trekker LWL (Hart et al., 2004) også frem at lærer må gjenvinne barns entusiasme og ønske om å lære, noe man kan argumentere for at Knut har gjort når han forteller om den ene eleven som nå har matematikk som favorittfag da han opplever å mestre de oppgavene han blir tildelt. ”Han synes jo



matematikk er det kjekkeste. Han får gjort ting, han får det til. Fordi at vi har en enkel bok som han synes det er greit å forholde seg til.”

Fem av seks informanter forteller om begrensninger i læreplanen, men det er en markant forskjell i hvor store begrensningene er beskrevet å være. I ytterpunktene kan man finne Cora som er sterkt bevisst på de grensene hun identifiserer i læreplanen til matematikk og den svake linken til arbeidslivet flere av temaene har. På den andre siden er Knut, som mener at det ikke eksisterer begrensninger i Kunnskapsløftet, men at det kan eksistere i de lokale læreplanene. Å finne så ulike synspunkt på en så sentral del av skolen er iøynefallende, kanskje spesielt når de to største kontrastene er lærere på samme skole og i samme fag. Knuts tanker om en mistolkning av Kunnskapsløftet kan være fornuftig da ett av hovedmålene ved Kunnskapsløftet nettopp var det å åpne for større innflytelse fra den lokale skoles side. Samtidig så definerer kanskje informantene frihet noe ulikt når den er knyttet til læreplanen. Sigrid viser til en frihet til å arbeide lenger med et emne hun ser at elevene er engasjert i og i større grad ha muligheten til å velge tema som blir undervist. Eksempelet med passerbruk, som Cora trekker frem, er et av emnene som kommer på eksamener i matematikk og kan ikke, selv med frihet i læreplanen, ekskluderes fra den lokale læreplanen uten store konsekvenser for elevene. Cora identifiserer begrensningen i instansene over de lokale læreplanene. De grunnleggende ferdighetene er sentrale i Kunnskapsløftet, men Henrik gir uttrykk for at det er vanskelig å arbeide med forbedring av de grunnleggende ferdighetene hvis emnet som undervises er novellesjangertrekk og store deler av vurderingsgrunnlaget er lagt opp til det.

### **5.1.2 Hvordan mener du skolebygget (klasserom, estetikk) kan påvirke elevers læringspotensial?**

Alle informantene beskriver skolebygget som en faktor som påvirker elevers læringspotensial i skolen. Dette vises gjennom loggene der de har fortalt om tiltak de har gjort i klasserommet og andre områder på skolen for å skape mer estetiske omgivelser og som de mener har hatt en positiv effekt på elevenes trygghet, trivsel og læring. I intervjuene bekrefter informantene hva de skriver i læringsloggene. De forteller om positive opplevelser av satsing på blant annet faglige og fargerike plakater i gangene med fakta om alt fra naturfaglige emner, verdenskart med flagg, solsystemets

planeter, ordvegger med nye ord i engelsk som skiftes ut regelmessig og nynorske grammatikkregler i klasserommene. Som Ivar oppsummerer visuelle hjelpemidler: "(...) jeg tror at hvis det kommer ting, fysisk på en vegg, om det er i gangen eller om det er i klasserommet eller hva det er, så vil det bidra til mer læring".

Alle informantene viste til konkrete tiltak de selv hadde gjort i klasserommet, men samtlige mente også at de burde ha gjort mer av det og kanskje kunne vært flinkere til for eksempel å oppdatere vegger og plakater med nye ord som samstemte med temaene de arbeidet med. De er alle enig om at skolen og klasserommene skal være "inviterende", "et grunnlag for et godt læringsmiljø" og "trygge og behagelige å være i". Beskrivelsene stemmer godt overens med Poplin og Weeres (1994) studie som viser at elever ønsker skoler som har en fremtoning av orden, estetikk og tilstrekkelig materialer for undervisning. Mangel på dette kan skape et depressivt klassemiljø der elever opplever at de ikke blir satset på av samfunnet og at det derfor skaper en negativ spiral. Ivar og flere av informantene forteller fra et rikt utvalg av erfaringer som strekker seg fra sine egne fag og opplevelser, til observasjoner de har gjort i inspeksjonsrunder eller når de tilfeldig har gått forbi en gruppe elever som studerer en av de faglig relaterte plakatene rundt om på skolen og diskuterer innholdet. "Da sto de og diskuterte litt flagg til ulike land i Europa og diskuterte og stilte hverandre faktisk litt spørsmål. *Hvor ligger det landet? Jo det ligger oppi der, i Afrika*". Ivar trekker også frem at ved å stille ut kreasjoner fra de estetiske fagene vil elevene lettere kunne se en sammenheng med produksjon i klasserommet og et produkt som kan stilles ut for andre, og at læring da ikke kun eksisterer i klasserommet, men kan overføres til noe utenfor. Dette er i tråd med LWLs tanker om det kognitive domene der det elevene gjør i klasserommet skal oppleves å være relevant også for verden utenfor klasserommet (Hart et al., 2004; Swann et al., 2012). LWLs tanker strekker seg lengre enn til en utstilling på skolen, men en installasjon med fokus på kunst er likevel overførbart til den kulturelle verden utenfor skolen. Dette kan også sette forventninger til elevens eget arbeid da det blir en del av en utstilling som vises frem for alle elever og lærere på skolen. Dette kan sees i sammenheng med forskning fra Hong og Ho (2005) som tyder på at elevenes forventninger til dem selv er i sterk relasjon til deres resultat, der høye forventninger til seg selv skaper positive resultater.

Både Camilla og Sigrid beskriver skolens uteareal som en viktig læringsarena, ikke bare for faglig innhold, men også for de sosiale interaksjonene som utspiller seg i skolen. Sigrid fokuserer i intervjuet på trygghet og at det fysiske rommet i skolen presenterer et prinsipielt og helt grunnleggende element i det som bør være alle elevers skolehverdag. Skolebygget må være trygt for helserisikerende faktorer, men også fordre til å bekjempe sosiale utryggheter som mobbing ved å ha gjennomtenkte sosiale rom i skolen der for eksempel benker er vendt mot hverandre og ikke langs veggene som har vært normen i mange skoler. ”Ulike sittegrupper for de som liker det, og tilbud om steder hvor de kan drive med fysisk aktivitet synes jeg er veldig viktig, der man både lærer om kroppen sin og sosialt samspill i idrett også”. Her ser man en direkte link til LWL (Hart et al., 2004) som mener at det sosiale samspillet på skolen, og spesielt mellom elevene selv, har en betydelig påvirkningskraft på elevers læringspotensial. Samtidig trekker forskerne frem det ytre rom, i form av klasserom og arbeidsplasser for barna, som kan modifiseres til et mer stimulerende og avslappende rom for læring. Som Sigrid, fremmer også LWL en innbydende plassering av pulter og arbeidsbenker som kan skape et godt grunnlag for gode relasjoner elevene imellom, som ifølge det pedagogiske prinsippet *interaktivitet*, er essensielt (ibid). Camilla beskriver også skolens areal som en innflytelsesrik faktor på elevers læringspotensial. Hun forteller om skolens gymsal som er for liten for en klasse på 28 elever, og at dette fører til mindre aktivitet og dermed fungerer som en ekstern faktor som begrenser læringsmulighetene for elevene. ”Det blir ofte litt lite aktivitet, oftere enn jeg skulle ønske. Det tror jeg har veldig mye å si for aktivitetsnivå”. Forskning gjort på økt fysisk aktivitet i skolen viser en liten positiv økning i hukommelse, konsentrasjon og det som blir omtalt som bedre oppførsel i klasseromsituasjoner (Strong et al., 2005). Hvis det fysiske miljøet rundt Camilla og klassen hennes fører til mindre aktivitet, vil man kunne argumentere for at skolebygget i form av gymsalen kan være en begrensende faktor for elevers læringspotensial (Erwin et al., 2012). Camilla viser til konkrete erfaringer fra undervisningssituasjoner, og deler hennes elevers beskrivelser av garderobene som ”ekle og fæle” og at de derfor ikke ønsker å svette i kroppsøvingstimen, noe som igjen fører til lavere innsats fra elevene. Beskrivelsene kan stemme overens med de omfattende rehabiliteringskostnadene som kommer frem av en nylig ferdigstillelse av skolekartleggingen for Bergen kommune. Totalt 5,5 milliarder er den estimerte kostnaden for oppussing av skoler i Bergen kommune, og den aktuelle skolen har fått utredet et substansielt behov for rehabilitering (Bergen.kommune.no, 2015).

### 5.1.3 Hvordan vurderer du fagstyrking på skolen som et hjelpemiddel for å styrke elevers kompetanse og læringspotensial?

De er alle i utgangspunktet svært positive til fagstyrking som ressurs i skolen, men nyttegjøringen av ressursen er spredt blant informantene. Dette skyldes sannsynligvis flere faktorer. For det første er informantene delt på tre ulike trinn og flere fag som en del av utvelgelsen. Fagstyrkingsressursene er fordelt forskjellig fra fag til fag, der for eksempel matematikk har fått en høyere prioritet enn norsk. Den andre faktoren er at lærerne i veldig liten grad har fått føringer eller hjelp til hvordan å gjennomføre fagstyrking med høyere lærertetthet. Den tredje faktoren kan være at prosjektet fremdeles er i oppstartsfasen og lærerne stadig innhenter nye erfaringer og lærer hvordan å bruke ressursene som en form for ”prøv og feil”, som tidligere nevnt i teorikapittelet. En fjerde faktor, som er nært knyttet til at lærerne ikke har fått veiledning i hvordan de kan bruke økt lærertetthet i enkelte fag, er at lærerne arbeider ulikt med de nye ressursene, og da med varierende resultat og suksess.

Det fremtredende elementet alle informantene beskriver som nøkkelen til en velfungerende fagstyrking med flere lærere i enkelte fag, er organiseringen. De forteller fra egne erfaringer at fallgruven for dårlig utnyttelse av den ekstra ressursen er den organisatoriske biten. Sigrid beskriver situasjonen slik for tiende trinn i engelskfaget, ”(...) vi har fremdeles ikke helt klart å finne ut hvordan vi skal bruke disse økte ressursene for å øke elevenes læringsutbytte best mulig”. Camilla har fagstyrking på to trinn og beskriver to ulike fremgangsmåter der de på det ene trinnet over en periode har fordelt henne på tre ulike klasser. Dette har ført til at hun kun har vært innom en klasse hver tredje uke, noe som har gjort god oppfølging av elevene utfordrende. ”Da blir det ofte bare litt kaos. (...) Det fagstyrking kan forandres litt på er at det er maks to klasser og ikke tre”. På det andre trinnet er hun kun fordelt på to klasser og kan lettere følge opp elevene og undervisningsprogresjonen. Ivar trekker frem den faglige ressursfordelingen som et organisatorisk trekk som har gjort, som han beskriver det, at fagstyrking fungerer bedre i matematikk med fire lærere på to klasser, enn normen som er tre lærere på to klasser. Knut, som er matematikklærer, har samme oppfatning og beskriver mulighetene med fagstyrking slik: ”Vi kan organisere oss på helt andre måter, vi kan hjelpe mange flere. På en bedre måte”. Samtidig erkjenner Ivar at måten de organiserte det første året førte til at potensialet ofte ikke ble utnyttet da det i mange timer ikke var lagt opp til at det var en ekstra lærer i klasserommet og at den ekstra

læreren i stor grad var overflødig. ”Vi brukte det på helt feil måte fordi vi planlagte ikke langt nok frem i tid”. Ivar er likevel svært positiv til økt lærertetthet og gir uttrykk for at at de nå i større grad planlegger ut fra når det er ekstra lærer i undervisningen. Han mener likevel at de kan bli flinkere å integrere fagstyrking i halvårsplaner.

Ved å møte elevene der de er faglig sett og i mindre grupper med faglig homogene elever, mener informantene at lærerens arbeid med tilrettelegging av undervisning og oppfølging av elevene blir enklere og kan føre til økt læringspotensial. Knut forteller at ved å organisere elevene på den måten har han kunnet endre læreverket og eliminert deler av pensum og fokusert på mindre deler av det. Han opplever at elevene virker mer motiverte av å arbeide med oppgaver som er utfordrende for dem, men som de mestrer.

Elev 1, som har vært skolelei, alt er bare dritt. Han synes jo matematikk er det kjekkeste. Han får gjort ting, han får det til fordi at vi har en enkel bok som han synes det er greit å forholde seg til. Vi er ti-tolv elever der sant, alle er på samme nivå. Det er ikke flaut å ikke få ting til og så videre. Bare det synes jeg er helt fantastisk. Og det å treffe elevene på det nivået de er på, er kjempeviktig.

Knut presiserer at nivådelingen er gjort på det grunnlaget at elevene selv skal velge nivå, men at de kan få veiledning fra lærer om hvilket nivå de kanskje bør velge for å få den rette faglige utfordringen. Dette er gjort for å forhindre stigmatisering av elevene og for å vise tillit til at elevene selv vet hvilket faglig nivå som passer dem.

Man kan se en sammenheng mellom hvordan Knut har opplevd organiseringen og sentrale pedagogiske prinsipper fra LWL. Den eksterne faktoren i form av tilrettelegging av læreverk til den enkelte elev og på elevenes egne premisser, er sterkt i tråd med elementer som kan påvirke de interne faktorene som elevenes selvtillit, følelse av å være kompetent og ha kontroll over deres egen læring (Hart et al., 2004, s. 173-175). Forskerne fremmer at elever må erfare suksess i skolen og at dette oppmuntrer til videre arbeid i faget. Man kan kanskje argumentere for at en homogen klasse med læreverk tilpasset den, lettere vil kunne oppleve suksess og mestring enn ved oppgaver som elevene selv mener at blir for vanskelige. Samtidig er det viktig at elevene stadig blir utfordret og at oppgavene ikke blir for enkle da dette igjen kan senke motivasjonen til videre arbeid. På en annen side viser studier på homogene grupperinger av elever, at

de gir liten til ingen effekt på elevers prestasjoner, og om målbart, er effekten knyttet til elever som er definert som ”spesielt evnerike” (Kulik & Kulik, 1982; Lou & et al., 1996). Kanskje er det Knut opplever som en positiv opplevelse med nivådeling av elevene i faglig homogene grupper også knyttet til at et annet læreverk er tatt i bruk og at oppgavene da er tilrettelagt gruppen.

Alle informantene omtalte det å ha flere lærere per klasse og dermed øke lærertettheten, som positivt. Camilla, Cora, Ivar og Henrik har erfart at det å dele klassen i to eller ta ut en mindre gruppe, har hatt positive effekter på arbeidsro og innsats i klassen, både i gruppen som ble tatt ut og hos den resterende klassen. Cora beskriver det som:

(...) en ny vår for enkelte. De føler at de har veldig godt utbytte av det her og synes det er deilig å kunne utfordre seg selv litt eller synes det er veldig godt å få den ekstra hjelpen. Så det har vært veldig, veldig bra.

Henrik kan fortelle om en elev som har lav måloppnåelse i faget, men som har oppnådd karakter i hans fag som er to grader høyere enn det eleven gjorde før fagstyrking ble en del av faget. Dette mener Henrik at i stor grad skyldes tettere oppfølging og veiledning fra lærer. Henrik sa engasjert at ”Alle elevene har det i seg!”, men at det er noen som trenger tettere oppfølging og at fagstyrking er et ledd i å sørge for det. Dette samsvarer med hva Christian Andersson (2007) viser til i sin studie, at vanskeligstilte elever kan ha utbytte av at større ressurser åpner seg i skolen. Informantene argumenterer for at ved å rullere på hvilke elever som ble tatt ut av klasserommet, unngikk man at elevene ble stigmatisert og gitt merkelapp som ”dumme” eller ”de som trenger ekstra hjelp”. Ingen av informantene har opplevd at elever synes det er negativt å bli tatt ut av klasserommet, men heller at flere elever sier det er godt å få arbeidsro. LWL advarer mot å dele inn elever basert på evner og karakterer da dette kan føre til et ubalansert forhold mellom elevene som skolen selv indirekte har initiert (Hart et al., 2004). Det må presiseres at det i stor grad gjelder mer eller mindre konstante gruppeinndelinger LWL henvender til, men det er likevel interessant å se at ingen av informantene opplever at deres gruppeinndeling fører til en opplevelse av ujevnheter blant elevene selv.

Økt lærertetthet er et skolepolitisk satsingspunkt for den nye regjeringen. Bevilgning av store midler er øremerket formålet, på tross av at utdanningsdirektoratet selv definerer

effekten av lærertetthet som uklar (Udir.no, 2013b). Ifølge Mueller (2013) er det kun erfarne lærere som kan utnytte den økte lærertettheten ved at deres erfaring gjør dem bedre rustet til å undervise mindre grupper. Hattie (2009) argumenterer for at det er grunnet lærers manglende tilpasning til mindre grupper at effekten av økt lærertetthet kun viser små positive utslag. Det er altså plausibelt at lærere med lengre erfaringer har bedre evne enn nyutdannede til å endre sin undervisningsform og tilnærming til mindre grupper og derfor skaper signifikante positive effekter. Samtidig har en studie med omfattende datasett fra norske ungdomsskoler konkludert med at lavt utdannede lærere i større grad utnytter potensialet mindre grupper åpner for, enn høyere utdannede lærere (Leuven et al., 2008). Samme studie sammenfatter også, med støtte i annen forskning, at når lærere ikke tilpasser sin undervisningstilnærming, vil mulighetene for økte elevprestasjoner elimineres.

I undersøkelsen er alle informantene positive til økt lærertetthet, men forteller at det er organiseringen av fagstyrking som har vært akilleshælen for flere av dem. Dette er resultater som kan sees i lys av forskning gjort på økt lærertetthet, der utfordringene har vært knyttet til læreres mangel på tilpasning til klasser med færre elever (Hattie, 2009; Mueller, 2013). Undersøkelsen viser også en sammenheng mellom informantenes antall år i skoleverket og opplevelsen av organiseringen av fagstyrking. De tre informantene med erfaring fra yrket som strekker seg lenger enn 10 år gir ikke uttrykk for at organiseringen har vært et stort problem, men de tre informantene med rundt 2-3 års erfaring, derimot, gir uttrykk for at det organisatoriske har vært en utfordring og omtalt fagstyrking som et prosjekt med ”(...) stort potensial”. Det må presiseres at organiseringen av fagstyrking er gjort i samarbeid med flere lærere og at det er sannsynlig at lærerne med få års erfaring samarbeider med lærere med lenger erfaring.

#### **5.1.4 Hvordan påvirker elevers interesser din planlegging av undervisning, og hvordan kan dette påvirke elevers læringspotensial?**

Informantene gir alle uttrykk for et ønske om å tilpasse undervisningen til elevers interesser, men de har forskjellige erfaringer fra bruken av det i praksis. Da fire av seks informanter definerer elevers interesse som barnas interesser for tema i faget, har Henrik og Cora definert elevers interesser som hvilke arbeidsmetoder de foretrekker.

Informantene er unisont enige om at det er et helt annet engasjement blant elevene når undervisningen treffer deres interesser og blant annet Knut går aktivt inn for å aktualisere læren av instrumenter til tidsriktige populære sanger. Han forteller at Ylvis' internasjonale landeplage "The Fox" ble populær samtidig som musikklassen hans hadde piano som instrument og at dette skapte et stort engasjement hos elevene, og flere av dem uttrykte at de ikke syntes piano var så vanskelig likevel. "Men det er jo da å treffe elevene der de er. (...) Da er det for å få de litt engasjert da og la de jobbe med noe de synes er litt gøy." Samtidig kan elevene velge andre sanger som de ønsker å lære og det finnes i grunn ingen grenser for hva de kan velge da de blir oppfordret til å hente sanger fra internett både på skolen og hjemme. Knut har likevel valgt å lage hefter som er delt inn i tre ferdighetsnivåer slik at elevene selv kan velge sanger de synes er utfordrende og kan mestre. Han erfarer at mange elever velger sanger fra heftet. Knuts tilnærming er nært tilknyttet flere av LWLs prinsipper. Det mest fremtredende er prinsippet *alle og enhver* da han ved å benytte seg av en tidsriktig populær sang utformer oppgaver som elevene synes er interessante og kan finne mening i utenfor skolen (Hart et al., 2004). Videre er heftet delt inn i tilpassete oppgaver ut fra hva de selv ønsker å arbeide med, samtidig som han oppfordrer elevene til å velge sanger selv ved bruk av internett og andre hjelpemidler, noe som har likhetstrekk med det praktisk-pedagogiske prinsippet om å stole på at eleven selv kan finne relevante læringsaktiviteter. Knut tilpasser også læringsaktivitetene til elevenes interesser, som er et sentralt pedagogisk prinsipp i LWLs teorier (Swann et al., 2012, s. 38-39). Ivar og Camilla forteller om lignende situasjoner der de har spilt på elevers interesser og har opplevd at elever som vanligvis ikke leverer lekser, gjør et godt arbeid når de har mulighet til å arbeide med tema som er av deres interesse. Ivar reflekterer videre:

Vi burde vært flinkere på å la elevene selv få velge litt hva vi skal ha om, hvordan vi skal lære det. Kanskje vi er litt redde for å gi slipp på oss selv og faget vårt. Det jo slik at dette skal vi gjennom. Og hvis jeg har hatt forelesning om det temaet så har vi vært gjennom det, men det er jo ikke sikkert elevene har lært noe av den grunn. Kanskje lærer de like mye hvis de får velge helt selv hvordan de skal lære om et emne, eller hvilket emne de skal lære om. (...) Så våger vi ikke å gi slipp på at elevene kanskje kan finne ut av ting.



Det er tydelig at tankene er i tråd med flere av de praktisk-pedagogiske prinsippene til LWL, men at gjennomføringsgraden faller akterut (Hart et al., 2004, s. 178-191). Ivar fremmer et ønske og en refleksjon som fordrer prinsippet *å stole på eleven* til å skape meningsfulle sammenhenger i skolen og gjennom *interaktivitet* finne relevante læringsaktiviteter. På tross av dette forteller Ivar at tilrettelegging av undervisning til elevers interesser i liten grad er praksis.

Sigrid og Cora har på en annen side opplevd at tilpasning til elevers interesser ikke alltid er hensiktsmessig da det finnes ulike eksterne begrensninger. Cora forteller om praktiske tilnærminger i matematikk som elever fatter interesse for og er entusiastiske i arbeidet med, men som det på prøver og andre vurderingsformer gir lite utslag i. Cora forteller fra sin erfaring med en praktisk tilnærming til matematikk: ”Men det går jo på bekostning av den tiden man da kunne ha brukt på en annen måte. De lærte seg ikke, fikk ikke noe nærmere forståelse for funksjoner, det så jeg jo helt klart”. Elever klarer ikke å omsette det praktiske til papiret og se sammenhengene. Dette er noe som krever tid, noe som både Sigrid og Cora trekker frem som begrensende faktorer: ”Så bruker man veldig mye tid, og tid er jo en faktor som man ofte glemmer som er en utrolig viktig faktor” (Sigrid). Sigrid trekker frem spesielt 10.trinn som et utfordrende år å tilpasse etter elevenes interesse da de stadig opplever å være i tidsnød for hva de skal ha vært gjennom før eksamen. Hun forteller at det er vanskelig å forsvare et dypdykk i et tema som kanskje bare er en liten del av læreplanen, men at det oppleves som svært demotiverende for elevene når de må haste videre til neste emne:

Og det ser jeg at kan være drepen for motivasjonen for mange, for de finner en liksom... ”dette synes jeg var interessant og her kan jeg bidra med noe eller jeg kan lære mer”, og så får de ikke lov å fortsette og vi skal ha en helt annen tekst neste gang.

Ifølge LWL er det helt grunnleggende at oppgaver og undervisningssituasjoner skal fremstilles som appellerende og meningsfulle for elevene (Hart et al., 2004, s. 175). Dette er individuelt og kan ikke generaliseres. Kjennskap til elevgruppen og en god relasjon som åpner for innsikt i elevenes interesser er en forutsetning for å skape positive innstillinger til skolen hos unge mennesker. En slik innsikt vil videre kunne skape en emosjonell trygghet i muntlige læringssituasjoner der elevene kan ytre seg i tro om at det de har å dele med sine medelever er meningsfylt og bidrar til læring for alle

(Hart et al., 2004). En slik opplevelse ser man i Ivars beretning om elevgruppen han hadde en litterær samtale med utenfor klasserommet. Samtalen var forut for en muntlig gjennomgang sammen med resten av klassen og elevene var i stor grad deltakende, noe de vanligvis aldri ellers er. "(...) så var de med og ville svare og rakte opp hånden, og hadde gode ting å komme med". Man kan også se til Camillas opplevelse av økt engasjement i engelsktimen da hun tilrettela undervisningen etter elevenes tematiske ønske og der elever som sjelden gjorde noe og ofte var urolige i timen, var ivrige etter å fortelle hva de hadde lært om temaet. Det er påfallende likheter mellom Camilla og Ivars beskrivelser av deres opplevelser i klasserommet da de ga elevene muligheten til å arbeide med et tema de hadde stor interesse for, og LWLs egne beskrivelser av tilrettelegging for elevers interesser.

Det var jo disse guttene som ofte er litt bråkete og ikke alltid gjør leksen, så gjorde de leksen og var ivrig til å fortelle om det når de kom tilbake uken etterpå. Det har nok veldig masse og si, og jeg gjør nok det altfor lite. Jeg burde være mer bevisst på hva elevenes interesser er (Camilla).

They learned from experience how much more focused and engaged children were, and how the quality of their learning was enhanced, when tasks and activities connected to children's own interests and purposes (...) (Swann et al., 2012, s. 38).

Ivar, Camilla og Sigrids fortellinger samsvarer i stor grad med hva LWL påpeker, nemlig at læringspotensialet påvirkes av elevers oppfattelse av oppgaver som meningsfulle eller ikke (Swann et al., 2012). Elevers engasjement er nært knyttet til deres syn på oppgavene og dette kommer tydelig til uttrykk i informantenes opplevelser. Samtidig ble elevenes bidrag i Camillas fortelling verdsatt av lærere og medelever, som LWL fremmer som viktig for å utvikle andres læringspotensial, men ikke minst forsterke selvtillit og selvfølelsen for den som deler sin kunnskap (Hart et al., 2004).

### **5.1.5 På hvilken måte har ledelsen arbeidet med økt læringspotensial for elever på skolen og hva kan ledelsen gjøre for å støtte lærerne og elevene i arbeidet mot økt læring i skolen?**

Samtidig som informantene spør seg selv om i hvor stor grad implementeringen av LWL og fagstyrking kan attribueres skoleledelsen, trekker de frem begge tiltakene som faktorer som har støttet lærerne og elever i arbeidet mot økt læringsmuligheter i skolen. Informantene forteller at arbeid knyttet til fagstyrking og LWL kunne ha vært gjort annerledes og flere har innvendinger mot gjennomføringen av begge tiltakene.

”Læring kan skje på ulike måter. Det er noe som jeg føler at har blitt mye større rom for (...)” (Ivar). Informantene forteller at arbeidet med LWL har bidratt til økt fokus på variert undervisning og arbeidsmetoder. De fremhever LWL som et ledd i en positiv utvikling på skolen der fagmaterialet og arbeidet mot et bedre læringsmiljø har vært fokus. Som konkrete tegn på hvordan det har påvirket skolehverdagen trekker de frem fagrelaterte plakater i gangene og tid som har blitt disponert til å skrive læringslogger knyttet til forskningsprosjektet LWL. Samtidig ser informantene forbedringspotensial i flere elementer. De mener at prosjektet har blitt introdusert av skoleledelsen på en tidvis forvirrende måte og at derfor ikke alle lærerne har forstått de pedagogiske prinsippene bak. Knut forteller at: ”Det er ikke alle som helt har catchet det. At når du skriver en læringslogg så er det kanskje for din egen del og vår utvikling på skolen”. Informantene savner en konkretisering av hva LWL består av og føler at det på flere måter har vært noe vagt fremstilt og at lærerne kanskje har et usikkert forhold til prosjektet.

Informantenes opplevelser er tankevekkende når man ser til Leithwood og Jantzis (2006) forskning som konkluderer med at potensialet for ledelsens innflytelse på elevens læringspotensial henger sammen med de praksisene lederne fremmer, oppfordrer til og promoterer. Er ledelsens fremstilling uklar vil man kunne argumentere for at dette kan være en begrensning for elevens læringspotensial i skolen. Informantene omtaler ofte LWL som et prosjekt med ”stort potensial”, noe som kan indikere at de synes det teoretiske grunnlaget er interessant og at de varierte læringsmetodene er nyttige pedagogiske verktøy, men at det samtidig er et stykke å gå før det blir en del av skolehverdagen. Ifølge Richard Elmore (1996) må lærerne være overbevist om at forandringer eller nye tiltak i skolen er nyttig for elevenes læring for at de skal gjennomføres helhjertet. Lærerne trenger en overbevisning og derfor en innsikt i hva tiltaket innebærer for at implementeringen skal være suksessfull. Dette kan man

argumentere for at har manglet i skolens gjennomføring av LWL-prosjektet som ressurs og pedagogisk verktøy.

Fagstyrking blir av alle fremhevet som en sårt tiltrengt ressurs for skolen og det er midler som har hjulpet lærerne i stor grad. Informantene stiller likevel spørsmålet om ikke det kunne bli brukt på en annen måte der lærerne ble disponert annerledes. De savner bedre oppfølging fra skoleledelsen i arbeidet og mer fokus på utvikling av fagstyrking på skolen. Flere påpeker at mange timer har gått bort grunnet en implementeringsfase av fagstyrking som på flere måter var lite ideell. Informantene ønsker bedre instruksjoner og veiledning til hvordan fagstyrking kan anvendes i praksis. Robinson, Lloyd og Rowe (2008, s. 659) mener at klare mål og forventninger til lærere fra ledelsen viser en signifikant positiv effekt på elevers læringsutbytte. Kanskje kan man hevde at ledelsen ikke har fremmet klare mål for lærerne på skolen da de savner oppfølging og arbeid med utvikling av fagstyrking. Ledelsen har riktignok ytret et ønske om større læringsutbytte og resultater på blant annet nasjonale prøver, men Man kan stille spørsmål ved om dette kan betegnes som klare mål og forventninger. Flere av informantene har riktignok gode erfaringer og arbeider med å videreutvikle fagstyrking i fagene sine, men de påpeker at de ofte har følt at det har ligget et uutnyttet læringspotensial for elevene.

Samtidig peker flere av informantene på det som oppleves som en enorm mengde av nye tiltak som skal inn i den norske skolen. Som Cora beskriver det: ”Det har blitt som en ballong som man lurer på når vil sprekke. Det er altfor mye. Hver gang man får dårlig resultat på PISA, så setter dem bare enda mer inn i denne overfylte ballongen”. De fremhever intensjonen som god, men er kritiske til den enorme mengden programmer og tiltak som skal ta opp tiden lærerne heller vil bruke på arbeid med faglig utvikling og samarbeid på tvers av klassene. Kursing og arbeid mot de nye og antatt bedre programmene oppleves av informantene å være en form for mistillit mot lærerne. Cora er spesielt krass i sin kritikk og formulerer seg slik:

Min dom er iallfall knusende over denne skolen og veldig mange andre skoler. At de har veldig liten tro på at hvis vi får anledning og får spillerom og mer muligheter, at vi faktisk skal klare å gjøre noe som faktisk kommer eleven til nytte.

Cora gir uttrykk for at det blir hentet inn en person som skal fortelle dem hvordan de kan gjøre jobben sin bedre, men at de ikke får tiden og muligheten til å vise at lærerne selv kan drive med utvikling av skolen, både sosialt og faglig. Lignende tanker kan man identifisere hos Richard Elmore (1996) som mener at lærere lærer mer av direkte observasjon enn abstrakte teoretiske forklaringer om hvordan man skal undervise. Å endre undervisningsmetoder tar lang tid, også for erfarne lærere. En metode som har vist seg å være effektiv er å la lærerne få tilliten til å prøve og feile, for deretter å rapportere tilbake til ledelsen og dele sine erfaringer (Hopfenbeck et al., 2013).

Informantene sitter igjen med følelsen av at flere av de ledelsesinitierte tiltakene er halvhjertete forsøk og skylder dette på mengden programmer. De savner færre fokusområder som heller tilegnes mer tid. Dette er, ifølge Knut, heldigvis i endring. ”(...) fokusområdene blir færre. Det tror jeg er veldig bra. Fordi med veldig mange fokusområder så drukner man fort, alt blir halvgjort.” Man kan i teorien finne tilsvarende kritikk der Richard Elmore (1996) beretter at skolen ikke mangler gode programmer og tiltak, men at det er en mangel på gjennomførte og helhjertete tiltak. Elmore kritiserer, i likhet med informantene, den store mengden tiltak som skal inn i skolen, men hans forskning støtter oppunder færre program og fokus på gjennomføringen av dem. Dette kan også sees i lys av Fullan og Stiegelbauers (1991) forskning som også kritiserer det store antallet programmer som blir godkjent for implementering i skolen, og et manglende fokus på et fåtall gode.

Mangel på evaluering og gjennomføringsevne blir trukket frem som begrensende faktorer i skolen. Informantene savner evaluering av arbeidet de gjør på skolen, og da spesielt knyttet til de ledelsesinitierte tiltakene. De ønsker å se på hva som fungerte og ikke fungerte, og derfra utvikle seg videre. Knut eksemplifiserer med satsingsområde realfag: ”Der vi skårer litt lavere hele veien sant. Hva er grunnene til det, hvordan kan vi eventuelt komme oss videre? Og vi har jo planer og tanker, men så er det ikke alt som blir gjennomført”. Ivar ønsker at ledelsen åpner mer for lærernes egne ideer, men samtidig stiller kritiske spørsmål: ”Ok. Dette høres spennende ut å gjennomføre, da vil jeg ha en evaluering av deg etterpå. At man viser tillit til, og at det er rom for å prøve ut nye ting”. Informantene kan identifisere ting de arbeider med som kanskje kunne blitt tatt ut av handlingsplanene på skolen og savner at skoleledelsen stiller spørsmål ved

disse. Anvendelsen av planer laget av fagseksjoner høster kritikk for manglende gjennomføring, selv om konkrete tiltak har blitt godkjent av kommunen og enighet med ledelsen er fattet. Kanskje kan man se en større gjennomføringsevne av de tiltakene som er statlig eller kommunalt initiert og et frafall av gjennomførte tiltak fra det lokale arbeidet.

## 5.2 Interne faktorer

### 5.2.1 Hvilke grenser kan lærere sette for elevers læringspotensial i skolen?

Det er påfallende hvor direkte og kraftfulle informantenes beskrivelser av makten en lærer har over et barns læringspotensial er. Det hersker liten tvil om at de er bevisst sitt ansvar, men de reflekterer gjerne over det de identifiserer som fallgruver som kan skape begrensinger for elevers læringspotensial i skolen.

Informantene mener at lærere, bevisst og ubevisst, setter merkelapper på elevene. Dette er noe de aktivt prøver å unngå, men de innrømmer at det er utfordrende og forteller at det er vanlig å snakke om en elevs svakheter, men nærmest aldri dens styrker. Ønsket om å unngå bruken av merkelapper finner man igjen i LWLs teorier der man hevder at merkelapper kan hindre ideen om at alle elever har noe å bidra med i klasserommet (Hart et al., 2004). Informantene mener de ikke klarer å unngå å sette merkelapper og kan dermed neglisjere en åpenhet i læringsmiljøet som kan fremme en deling av kunnskap og erfaringer fra elevene. Det er en utbredt praksis å ta elever ut av klasserommet og tilpasse undervisningen ut fra den gjerne homogene gruppen. Sigrid reflekterer rundt dette aspektet og spør seg selv om de ikke frarøver elevene gode læringssamtaler i klasserommet, stigmatiserer elevene som dårligere enn de andre og fratrar dem det sosiale aspektet som er en viktig del av skolen.

Hvis jeg går inn i timen og tenker at, okay, disse tre elevene skal ut på gruppe fordi jeg tenker at de må ha et tilpasset opplegg, kanskje jeg fratrar dem muligheten til å da, både lære noe i den sosiale sammenhengen de var i i det vanlige klasserommet, men kanskje de også går glipp av en læringssamtale man hadde i klassen.

Ser man til LWL og prinsippet om *alle og enhver*, vil man kunne støtte oppunder bekymringene informantene har til konseptet om å ta elever ut av klasserommet (Hart et al., 2004; Swann et al., 2012). LWL har som et av de grunnleggende pedagogiske prinsipp at alle elever skal delta aktivt i undervisningssituasjoner, men på deres premisser. Dette fordrer til oppgaver som er åpne og gir rom for at elevene kan løse dem på ulike måter. Oppgavene kan løses i samme rom, men vil likevel tilpasses den enkelte elev. Hvis *alle og enhver* sikrer aktiv deltakelse i klasserommet vil man skape et kollektiv der alle blir sett på som lærende individer og der alle har noe å bidra med. Om elevene blir tatt ut av klasserommet kan man frarøve dem den anerkjennelsen som kanskje er viktig for alle, elevenes anerkjennelse av hverandres bidrag (Hart et al., 2004; Hattie, 2009, s. 32). Forskerne bak LWL trekker frem at å sette merkelapper på elever kan hindre utvikling av et likeverdig læringsmiljø i skolen da det kan forsterke ideen om at noen har mer å bidra med enn andre, og kanskje noen ikke har noe å bidra med i det hele tatt. De argumenterer videre med at det ofte er tankene, spørsmålene og handlingene som skaper gjennombruddet når man tilegner seg ny kunnskap og at deling av denne nye kunnskapen er med på å utvikle andre elevers læringspotensial. Fratar man elevene muligheten til å dele ny kunnskap innad i det lærende miljøet i klasserommet, fratar man dem samtidig muligheter til ny kunnskap og setter grenser for deres læringspotensial.

Noen av informantene trekker inn den viktige relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan den kan skape økt læring, men også som Knut formulerte seg, "(...) ødelegge en unge. Ved å si de feile tingene, til feile tidspunkt". Informantene presiserer at det er lærerens oppgave å opprettholde en sunn relasjon til elevene og noe man kontinuerlig må jobbe for. De gir også uttrykk for at det er ønskelig at lærere skal bli likt av elevene, men samtidig vise en trygghet og at de er en voksenperson som man kan stole på. Som Camilla forteller: "Det er viktig å skape en god relasjon til elever (...) for at læring skal skje. (...) At de og får et annet forhold til deg, at de faktisk kan tørre å snakke med deg". Dette vil åpne for økt muntlig aktivitet da de tør å stille spørsmål og komme med påstander i den gode tro at læreren vil verdsette alle bidrag fra hver enkelt elev. I teorien er det et overveldende materiale som fremmer at lærer- og elevrelasjonen er en av faktorene som sterkest påvirker elevers trivsel på skolen, motivasjon og læringspotensial (Drugli, 2015; Hattie, 2009, s. 118; Multon & et al., 1991, s. 36; Roorda et al., 2011, s. 515; Sabol & Pianta, 2012, s. 225). I sin spissformulering, men

likevel alvorlige tone, mener Knut at man kan ”ødelegge en unge” som lærer. Dog ikke så eksplisitt skrevet, er det likevel en stor enighet i det teoretiske materialet at en dårlig lærer- og elevrelasjon kan få alvorlige konsekvenser for barnas trivsel og læring. Man kan se til Cornelius Whites (2007, s. 119) forskning som kan fortelle at brorparten av de som ikke liker skolen, primært ikke gjør det fordi de ikke liker lærerne. Undersøkelsen og teorien trekker begge frem at det er lærerens ansvar å opprettholde gode relasjoner dem imellom da det er læreren som er den profesjonelle voksne. Man kan se klare likhetstrekk mellom Knuts innsats for å arbeide inn en elevrelasjon og hva Sabol og Pianta (2012, s. 225) trekker frem som mulig, nemlig at alle relasjoner kan og må arbeides inn igjen av læreren. En god relasjon mellom lærer og elev er nært knyttet til prinsippet om *alle og enhver* og *interaktivitet* fra LWL. En god relasjon til elevene er viktig for en anskuelse i elevenes sinnsstemning som videre vil kunne påvirke valgene lærerne gjør i læringssituasjoner. Lærer har da muligheter til å forbedre forholdene i klasserommet for å øke læringspotensialet til barnet (Hart et al., 2004). Dette presiseres indirekte av Hattie (2009, s. 118) som skriver at eleven må bli anerkjent av både lærere og sine medelever. Hattie viser også til studier som har funnet tegn på at relasjonen mellom lærer og elev kanskje er spesielt viktig i ungdomsskolen og gir en større faglig tyngde til informantens påstand om at det er en viktig faktor.

### **5.2.2 Hvilke grenser mener du foreldre kan sette for sitt barn og som kan begrense deres læringspotensial?**

Det er samstemmig enighet om at foreldre kan sette begrensinger for sitt barn i deres faglige utvikling i skolen. Informantene gir uttrykk for at det er tydelig når elevene tar med seg en innstilling fra hjemmet som påvirker interessen og innsatsen deres i faget. Det er tydeligst i fagene nynorsk og matematikk.

Informantene gjenforteller hva elever har sagt til dem og hva de blir fortalt av foreldre under utviklingssamtaler, og man kan derfor argumentere for at uttalelsene har en solid empirisk verdi. Elevene forteller gjerne at de ikke er i stand til å lære seg nynorsk når ikke foreldrene klarte det da de gikk på ungdomsskolen. Henrik forteller fra en utviklingssamtale der det var en tydelig aksept for å være dårlig i matematikk. ”Jeg har jo opplevd mange foreldre, mange faktisk, det er litt skummelt. (...) *Det ligger ikke for oss, vi har aldri vært flink i matematikk*”. Videre blir informantene fortalt av elevene at



foreldrene deres synes nynorsk er helt unødvendig, et ”drittfag” og ikke verdt å bruke tiden på. Som Camillas erfaringer fra skoleåret før der en elev fortalte at: ”Mamma sier at jeg ikke trenger å lære meg nynorsk for det trenger vi ikke når vi blir voksen. Så derfor gjør det ingenting at jeg får 2’er der fordi det har hun sagt”. Informantene mener at dette skaper en negativ innstilling til faget og at dette vil hindre elevene i å se oppgaver relatert til nynorsk som meningsfulle og relevante for deres læring. Dette skaper en stor kontrast i sammenheng med hva LWL betegner som grunnleggende for alt som skal bli lært, at det skal være interessant, relevant og overførbart til elevens tanker om hva som er meningsfullt (Hart et al., 2004; Swann et al., 2012).

Det er enighet blant informantene om at lekser ikke skal utformes på en måte som gjør at foreldre må hjelpe barna sine. De er likevel bevisst på at foreldre ofte hjelper sine barn med lekser og at lekser ofte dessverre er lagt opp slik. Lekser skal ideelt sett være gjennomførbare på det grunnlaget som blir gitt på skolen og skolen alene. Samtidig mener de at foreldrene likevel har et ansvar for å skape en positiv innstilling til læring i hjemmet. De eksemplifiserer med å oppfordre foreldre til å vise interesse for hva barna gjør på skolen, fremme en innstilling om at denne oppgaven skal vi i alle fall prøve å løse og at det man gjør på skolen i form av læring har stor verdi. Som Knut mener: ”(...) Da vil jo, tenker jeg, eleven få en læringskultur og læringsmåte som kanskje er bedre”. Studier peker også på at det er en sammenheng mellom foreldrenes oppfordring til å løse oppgaver og barnas suksess i skolen (Gottfried et al., 1994). Foreldrenes påvirkning på barnas indre motivasjon og innstilling til skole er omfattende. Informantenes erfaring i skolen forteller likevel at mange foreldre prioriterer andre ting enn skole og lekser. Én gjengir typiske meldinger elevene har med fra foreldrene som forteller at barna deres ikke har gjort leksen på grunn av fotballkamp. Det er ikke nødvendigvis noe som påvirker et prøveresultat eller læringspotensialet i den nevnte situasjonen, men problemet ligger i at foreldrene da gir aksept for at barnet skal prioritere fotballkamp foran skole, noe som kan utvikle seg til en negativ innstilling til skolen over tid. Iverson og Walberg (1982, s. 151-152) har i sine studier identifisert at suksess i skolen er knyttet til stimulering av intellektet i hjemmet og at dette i større grad er relevant for barnas læringspotensial enn det sosioøkonomiske aspektet. Dette samsvarer med informantenes opplevelse av at foreldrenes innstilling til skolen er direkte knyttet til barna, og kan påvirke deres resultat negativt. Ivar opplever en stor forskjell blant elevene som har med seg gode arbeidsrutiner fra hjemmet og får

oppfølging fra foreldrene. Dette hevder han at reflekteres sterkt i resultatet på skolen. ”Så jeg tror at det, hvor ressurssterke og hvor tett oppfølging foreldrene gir elevene helt fra barneskolen, har veldig mye å si for læringsvanene, arbeidsinnsatsen og hvor samvittighetsfulle de er i arbeidet sitt på ungdomsskolen”.

I denne undersøkelsens materiale og studier gjort på foreldres innvirkning på barnas innstilling, motivasjon og resultat i skolen kan man trekke frem en sterk koherens. Dette mener Hong og Ho (2005, s. 40) også er overførbart til håp og forventninger. De trekker frem en direkte sammenheng mellom foreldres forventninger til barna og barnas forventninger til seg selv. Det er interessant å se at informantene trekker lignende konklusjoner. Sigrid mener at det er fare for en selvoppfyllende profeti hvis elevene viser til et resultat i skolen og foreldrene da gjør seg tanker om at barnet er flink eller dårlig i faget. ”Og da tenker jeg jo at hvis foreldrene hele tiden gir tilbakemelding til eleven og barnet sitt, *Å nei du har ikke nådd det og det målet og lærer ingenting*, så tror elevene det selv også”. Er resultatet dårlig vil foreldrenes oppfatning av resultatet reflekteres i eleven, og en begrensning av elevens læringspotensial oppstår. Er resultatet derimot godt og foreldrene skaper forventninger til videre gode resultater vil barnet gjøre det samme. Ser man til LWL er dette nært knyttet til transformabilitet, der foreldrenes oppgave vil være å ha realistiske forventninger til barnet og ikke sette en merkelapp på ham/henne ut fra et dårlig resultat (Hart et al., 2004).

### 5.2.3 Hvordan kan elevers innstilling påvirke læringsmulighetene i skolen?

Jeg har jo to klasser. I den ene klassen så er det slik at det å lære noe nytt er gøy. Det å lære noe nytt er kjekt, det er positivt og de har god innstilling til kunnskap. Mens i den andre klassen jeg har er det mer sånn: *Hva skal jeg med det, jeg har ikke bruk for det*. Det er nesten bedre å få dårlig karakter enn en god karakter. Der er læringsmiljøet mye dårligere (Ivar).

Med uttalelser som ”det har alt å si” viser informantene at de er svært klare på at elevers innstilling er avgjørende for deres læringspotensial i skolen. Dette begrunner de med at grunnleggende faktorer som mestringsfølelse, interesser og læringsmiljø bygger opp eller river ned elevers innstilling til fag.

Informantene trekker frem elevers opplevelse av mestringsfølelse som en stor utfordring da en negativ trend er vanskelig å snu. De mener at fagene elevene er positive til, er de fagene de mestrer, og at man derfor må strekke seg for at elevene skal oppnå mestring. Det er interessant å se den nære sammenhengen dette har med LWL og tanken om at man må strekke seg for å transformere elevers negative innstilling og gjøre dette ved utrettelig å arbeide mot å fange elevenes interesse (Hart et al., 2004). En kontinuerlig følelse av mestring er nødvendig for at interessen og den positive innstillingen til faget opprettholdes. Som Henrik uttaler: ”Jeg tror det er vanskelig å bli god i noe man ikke liker. Det krever ekstrem selvdisiplin”. Derfor må læreren konstant skape lærings situasjoner som åpner for at elevene kan mestre fagene.

Et fag som gjennomgående ble trukket frem i intervjuene var matematikk. Informantene opplever en urovekkende aksept for å være dårlig i faget, både blant foreldre og elever. Informantene legger delvis skylden på skolen og læreplanen for å bruke unødvendig mange fremmedord, og ser på formulering av matematiske problemstillinger som en begrensende faktor for elevers læringspotensial. Som Cora forteller: ”Da jeg hadde unger i barneskolen skjønnte de nærmest ingenting. Det var så mange figurer som skulle fylles inn i og jeg tror at de bare faller av og så bare aksepterer de at det bare er fullstendig gresk”. I tillegg er den enorme mengden tema innen matematikk og et timetall som ikke forsvaret, et hinder for mange for å oppnå mestring i faget. Dette påvirker elevers innstilling til faget negativt. Ma og Kishor (1997) har forsket på korrelasjonen mellom elevers innstilling til matematikk og resultatet de oppnår. De identifiserte en signifikant sammenheng, og resultatene var tydeligst i ungdomsskolen. Det er interessant å se likhetene mellom studiet, sett i lys av informantenes uttalelser om det samme emnet. Sammenhengen kan man også se hos Hattie (2009, s. 51) som beretter at ved å øke den positive innstillingen, kan det ha gjensidig effekt på resultatet. Erfaringer fra informantenes klasserom forteller om kontraster fra klasser som har en positiv innstilling til læring, til klasser som har en negativ innstilling. De ser en koherens mellom innstilling til læring og resultat i skolen. Da klassene som er omtalt er samme årskull, trinn og samtidig har flere av de samme lærerne, er det tankevekkende å se ulikhetene de betegner som innstilling til læring.

#### 5.2.4 Hvordan kan elevers selvfølelse og tilhørighet til klassen og skolen, innvirke på deres læringspotensial?

Spørsmålet vekker et mangfold av normative beretninger fra informantene.

Fortellingene er direkte knyttet til elevers selvtillit og hvordan dette kan påvirke elevers resultat i skolen. Sigrid forteller om en elev som aldri begynner på en eneste oppgave fordi han er overbevist om at han vil mislykkes. Informanten er selv klar på at eleven besitter evnene som kreves for å løse oppgaven, men at hans lave selvtillit hindrer han i engang å prøve. Hans isolasjon fra læringssituasjoner vil begrense hans læringspotensial ifølge LWL (Hart et al., 2004). Selvtillit er skjørt og må vedlikeholdes av lærer og transformeres ved å tilrettelegge oppgaver som resulterer i mestring hos eleven.

Informanten har gjort tilsvarende tiltak: ”At han får mestring på å bidra muntlig i klassediskusjoner, at han har veldig mye nyttig, som både jeg og resten av klassen ser og gir han anerkjennelse for”. Sigrid opplever at elevens bidrag blir verdsatt av medelevene og hun passer selv på å gi positive tilbakemeldinger, men samtidig stille krav til eleven. Hennes innfallsvinkel er i tråd med LWL tanker om *suksess for alle* og *aksept og tilhørighet*. Elevene må oppleve tilhørighet i klassen gjennom å være en del av læringsmiljøet der de selv har noe å bidra med i læringssituasjoner. Aksepten må komme fra lærer og, vel så viktig, fra elevene selv. Gjennom å åpne for elevens muntlige bidrag i klassen, gir informanten eleven følelsen av *Aksept og tilhørighet* (Hart et al., 2004, s. 173, 175 & 186). I kontrast kan høy selvtillit føre til at elever i større grad jobber konstruktivt mot oppgaver og løser dem med innstillingen om at de kan og vil løse oppgaven (Multon & et al., 1991, s. 36). Det er spesielt ved utfordringer og problemløsning at høy selvtillit kan bryte barrierer. Er selvtilliten lav, derimot, vil man, som illustrert i Sigrids historie, bygge falske hindre som begrenser elevenes læringspotensial.

Henrik trekker frem trygghet som en grunnleggende faktor for læring, da mangel på dette kan være ”altoverskyggende” for all læring i skolen. Trygghet blir definert som situasjoner der elevene kan fokusere på læring og det sosiale aspektet ved skolen, og ikke at han/hun har glemt å gjøre leksen og kvir seg til å fortelle det til læreren da han/hun vet at læreren blir sur og kjefter. Følelsen av å kvi seg kan være ødeleggende for alle læringsmuligheter frem til konfrontasjonen. Andre faktorer kan være den sosiale tryggheten i friminuttene, at eleven ikke er redd for andre elever. Spesielt tilhørighet til klassen blir trukket frem. Arbeidet med Olweus mener informantene har bidratt til et

bedre skole- og klassemiljø og har hjulpet å forebygge utryggheter hos elever. Trygghet, eller mangel på det, har LWL trukket frem som en ekstern faktor som hindrer elevens læringsmuligheter (Hart et al., 2004, s. 167). Hovedmålet for en lærer som arbeider mot økt læringspotensial i det affektive domene, vil være å sikre *følelsmessig sikkerhet* hos eleven gjennom å arbeide mot en solidarisk utvikling i klasserommet. Trygghet i lærings situasjoner er essensielt for at elever skal delta aktivt i klassesamtaler og utvikle et sosialt og åpent læringsmiljø som gir muligheter for alle til å bidra (Hart et al., 2004).

Hvis du har dårlig selvfølelse eller selvbilde så har du ofte vanskelig for å delta aktivt i en time f.eks. Og det å delta aktivt i en time har.. eller å lære vekk ting til andre har en veldig stor betydning for din egen læring (Camilla).

Ønsket om at alle elever skal ha selvtillit til å delta i lærings situasjoner, stille spørsmål og være trygge på skolen var noe alle informantene ga uttrykk for. Sentrale tilnærminger til å forsterke selvtilliten hos elevene ble definert som gode relasjoner til elevene, tett oppfølging med tilbakemeldinger og tilrettelegging av lærings situasjoner som åpner for alles deltakelse. Ved å kreditere innsats og ikke evner, vil man ifølge Hattie (2009, s. 32) kunne utvikle elevens villighet til å engasjere seg i læring. En slik tilnærming til tilbakemeldinger er ikke eksplisitt nevnt av informantene og kan være et tankekors. Informantene gir få konkrete beskrivelser av hvordan de som lærere kan gi elever en følelse av selvtillit i undervisningssituasjoner. Det er ikke gitt at informantene selv ikke klarer å skape god faglig og sosial selvtillit hos elevene, men det er likevel et moment man kan stille spørsmål ved da det er så grunnleggende for læring i skolen ifølge LWL (Hart et al., 2004), Hattie (2009), Drugli (2015) og Multon (1991).

## 6 Konklusjon

Konklusjonen, som de andre kapitlene, har jeg delt inn i eksterne og interne faktorer. Dette for å skape en oversiktlig inndeling.

### 6.1 Eksterne faktorer

Alle informantene opplever begrensninger som ifølge LWL kan betegnes som eksterne faktorer som påvirker elevers læringspotensial. Jeg vil trekke frem de mest fremtredende elementene lærerne mener at kan skape begrensninger og muligheter for økt læringspotensial for elever i skolen.

Læreplanen og dens innvirkning på elevers læringspotensial skapte en viss splittelse blant informantene. Splittelsen skyldtes at fem av informantene trakk frem frihet til å arbeide med tema ut fra elevers interesser som en mangelvare i læreplanen, mens den siste informanten mente at tanken om mangel på frihet henger igjen fra L97. Jeg mener at Kunnskapsløftets inntreden i langt større grad åpnet for frihet og at den ene informantens utsagn derfor kan støttes. Samtidig så argumenter de andre informantene med at det er den store mengden tema og innhold i læreplanen som gjør at de ikke kan dvele ved et emnet på tross av at elevene viser stor interesse for det. Dette argumentet kan man også finne i litteraturen der man påpeker nettopp et stort antall tiltak og program som skal inn i skolen, men at de sjeldent gjennomføres til det fulle og at det da skapes en opphopning (Elmore, 1996; Fullan & Stiegelbauer, 1991). For å lykkes med en innovasjon eller forandring i skolen må man appellere til lærerne slik at de får et eierskap til forandringen gjennom å bevise at det gagnar eleven (Hopfenbeck et al., 2013). Men dette er ikke tilfellet da det er tydelig at informanten mener at læreplanen må ryddes for unødvendige elementer før nye tiltak. Det er interessant at to lærere i samme fag, på samme skole, har så ulike oppfatninger av læreplanens begrensende rolle. Det er grunn til å tro at de eventuelle begrensningene er knyttet til den lokale læreplanen da mye av tanken bak Kunnskapsløftet var nettopp å åpne for lærere og skolelederes frihet til å velge innenfor læreplanens noe vide armer. Samtidig har den ene informanten et godt argument da blant annet passerbruk, som hun ser på som irrelevant i dagens næringsliv, er en del av eksamensoppgavene som blir tildelt elevene og en lokal ekskludering av det ville vært et faglig overgrep mot elevene.

Skolebygget, klasserom og uteareal som er tilknyttet skolen er alle eksterne faktorer informantene hevder at kan påvirke elevers læringspotensial. I klasserommene har de fokusert på visualiseringer og konkreter for å skape et inviterende læringsmiljø. Informantene hevder, med støtte i teorien, at estetikk og tilstrekkelig med materialer kan øke læringsmuligheten for elevene (Poplin & Weeres, 1994). Spesielt faglige plakater og visualiseringer blir trukket frem som viktige eksterne faktorer som påvirker elevers læringspotensial positivt. På en annen side er garderober og enkelte av gymarealene så dårlige at de kan skape begrensinger for elevene, både ved at det er for liten plass til alle elevene i gymsalen, men også at de har lavere innsats i timen grunnet at de ikke ønsker å svette da garderobene er i dårlig forfatning. Dette stemmer godt overens med kommunens evaluering av skolebygget (Bergen.kommune.no, 2015). Forskning på fysisk aktivitet støtter informantenes erfaringer og knytter høy fysisk aktivitet i skolen til en positiv effekt på elevers læringsutbytte (Erwin et al., 2012; Strong et al., 2005).

Fagstyrking og økt lærertetthet er informantene overbevist om at er en viktig ekstern faktor som kan øke elevers læringspotensial. Fagstyrking blir omtalt som en sårt tiltrengt ressurs. Tettere oppfølging av elevene, tilpasning av lærematerialet og oppgaver er hva informantene trekker frem som mest betydningsfullt. De argumenterer, med støtte i forskning, for at tettere oppfølging kan skape større mestringsfølelse og selvtillit da elevene får muligheten til å få raskere tilbakemelding på oppgaver og spørsmål (Andersson, 2007). Spesielt gagnar dette elever som vanligvis ikke ønsker å ytre seg i ordinære klasseromssituasjoner og blir sett på som mindre evnerike. I motsetning til en del forskning hevder de at nivådeling i homogene grupper i matematikk kan øke elevers læring ved hjelp av økt lærertetthet. I samsvar med annen forskning har derimot organiseringen av fagstyrking og økt lærertetthet vært utfordrende, og informantene savner instruksjoner og veiledning til hvordan de kan utnytte ressursen (Hattie, 2009; Leuven et al., 2008; Mueller, 2013). Dette har vært sterkt savnet og fratatt dem et stort læringspotensial. Her finner man også støtte i forskning som trekker frem ledelsen og dens rolle som klare budbringere av mål og forventninger til lærerne. Dette omtales som essensielt for elevers læringspotensial i skolen (Elmore, 1996; Leithwood & Jantzi, 2006). Likevel konkluderer alle informantene med at fagstyrking og økt lærertetthet er viktige eksterne faktorer som kan bidra til økte læringsmuligheter, men karakteriserer det likevel som noe med stort potensial og ikke enda fullkomment.

Informantene ønsker i større grad å ta hensyn til elevers interesser når de planlegger undervisningssituasjoner. Mangelen på tilpasning ut fra interesser må sees i sammenheng med noen av informantenes tanker om at læreplanen virker begrensende. Erfaringene av tilpasning til elevers interesser er svært positive og de kan fortelle om store utslag både når det gjelder elevers muntlige aktivitet, resultat på prøver og interesse for faget. På en annen side gir de også uttrykk for at tilrettelegging av undervisning til elevers interesser kan virke begrensende for deres læringspotensial. Dette begrunner informantene med at tiden de har til rådighet ikke strekker til og at elevene ofte har vanskeligheter med å se sammenhengen mellom et praktisk tilrettelagt undervisningsopplegg knyttet til et tema og hvordan dette kan omsettes til tradisjonelle oppgaver i klasserommet. Samtidig forteller informantene at de alle kunne vært flinkere til å tilrettelegge for elevers interesser. Sett i kontekst med LWLs forskning som fremmer elevers interesser som grunnleggende for enhver læringssituasjon, vil jeg argumentere for at lærernes mangel på tilpasning til dette kan være en begrensning av elevers læringspotensial (Hart et al., 2004; Swann et al., 2012).

Det stilles spørsmål ved skoleledelsens håndtering av de ekstra ressursene fagstyrking ga skolen. Som nevnt er alle informantene positive til tiltaket, men ønsker at skoleledelsen i større grad involverer seg i implementeringen av økt lærertetthet. Evaluering og veiledning om prosjektet er det fremste budskapet informantene fremmer. De ønsker å se på hva som fungerte og ikke fungerte, og derfra utvikle seg videre. Arbeidet med LWL blir sett på som svært positivt av informantene og de krediterer skoleledelsen for å arbeide med skoleutvikling. Informantene forteller at som følger av arbeidet med LWL, har det blitt større rom for å prøve nye læringsmetoder. Likevel savner informantene en skoleledelse som tydeliggjør hva LWL er og hvilke praktisk-pedagogiske tiltak informantene kan tilegne seg. Skoleledelsens arbeid med implementeringen av LWL som deler av skolens pedagogiske plattform blir beskrevet av informantene som tidvis forvirrende. Dette kan skape en klar begrensning for elevers læringspotensial da økt potensial henger sammen med klare mål og forventninger fra skoleledelsen (Leithwood & Jantzi, 2006; Leuven et al., 2008). Samtidig vil lærernes usikkerhet rundt LWLs pedagogiske prinsipper kunne føre til at de verken ønsker eller klarer å tilegne seg de verktøyene og mulighetene LWL presenterer (Elmore, 1996).



Informantene har erfart en opphopning av programmer og tiltak i skolen som har ført til en følelse av mistillit der de får beskjed om hvordan gjøre jobben sin bedre, men ikke får muligheten og tiden til selv å drive skoleutvikling innad i kollegiet. Ledelsens arbeid mot tiltakene i skolen kan virke begrensende da lærerne savner veiledning og ikke ser ut å ha det fulle perspektivet på hva de ulike programmene innebærer. Samtidig er det plausibelt at lærernes egeninnsats er kritikkverdig, men det har man ingen empiri for å hevde.

## 6.2 Interne faktorer

De interne faktorene omtales som de mest skjøre og essensielle for læring i skolen. Informantene har sterke overbevisninger og uttaler seg svært bevisst rundt de aktuelle spørsmålene.

Lærerne karakteriseres av informantene som en av de sterkeste faktorene som kan påvirke elevers læringspotensial. Ved å sette merkelapper på elevene mener informantene at man sementerer elevers egne tanker om seg selv som dårlig i et fag og fremprovoserer en selvoppfyllende profeti. Likevel organiserer informantene elever deres i mindre grupper basert på elevenes faglige nivå. Dette reflekterer en av informantene over at kanskje fratar elevene læringsmuligheter i klasserommet da de kan gå glipp av viktige læringssamtaler sammen med resten av medelevene. Hennes refleksjoner kan finne støtte i det Hattie (2009, s. 32) og LWL (Hart et al., 2004) trekker frem som viktig for at elevene skal føle at de har noe meningsfullt å bidra med i klassen, nemlig anerkjennelsen fra deres egne medelever. Informantene mener at lærerne må sørge for at alle elevene aktivt får delta i undervisningen, men på deres egne premisser. Det er lærers hele og fulle ansvar å sørge for dette (ibid). Man kan stille spørsmål ved om det blir gjennomført i alle læringssituasjoner ved å blant annet ta ut faglige homogene grupper fra klasserommet. På en annen side hevder flere av informantene at det har vært nyttig for elevene å være på grupper utenfor klasserommet, både for arbeidsro og tettere oppfølging.

Informantene trekker frem en god lærer- og elevrelasjon som essensielt for et åpent læringsmiljø der alle er trygge nok til å ytre sine tanker og har tillit til at lærer og elever anerkjenner deres bidrag. Dette er noe både informantene, LWL og annen forskning

mener det bør jobbes kontinuerlig mot da en god lærer- og elevrelasjon er helt elementært for økt læringspotensial (Drugli, 2015; Hart et al., 2004; Multon & et al., 1991; Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012; Swann et al., 2012). Det er interessant å se de sammenfallende likhetstrekkene fra informantenes perspektiv og forskning gjort på feltet. En slik forbindelse vil styrke konklusjonen av at en lærers gode relasjon til sine elever er helt nødvendig for å skape muligheter for økt læringspotensial, mens konsekvensen av en dårlig relasjon vil danne begrensninger.

Det er en klar enighet blant informantene om at foreldre kan skape begrensninger for deres barns læringspotensial i skolen. De mener at foreldre, som en del av et godt skole-hjem samarbeid, har ansvar for å fremme en positiv innstilling til læring i hjemmet. Studier viser at stimulering av intellektet i hjemmet er sterkt knyttet til elevers læringspotensial (Gottfried et al., 1994; Iverson & Walberg, 1982). Informantenes erfaring viser ofte en annen side der spesielt matematikk blir omtalt som et fag det er en aksept for å være dårlig i da foreldrene selv var det. Elevene forteller at foreldrene deres synes at nynorsk er et ”drittfag” og ikke er nødvendig for barnet sitt å lære seg. Informantene mener at et slikt utgangspunkt gjør det svært vanskelig å fange elevers interesse, motivasjon og engasjement. Slike erfaringer stemmer overens med forskning gjort på foreldres innflytelse på elevers innstilling og resultat i skolen (Hong & Ho, 2005). Informantene, som teorien, mener at foreldrene må sette forventinger og mål sammen med barna, men samtidig sørge for at de er realistiske å gjennomføre da konsekvensen av for vanskelige mål og oppgaver vil føre til lavere motivasjon og følelsen av apati (Hart et al., 2004, s. 174; Swann et al., 2012).

Elevers innstilling ”har alt å si” for deres eget læringspotensial ifølge undersøkelsens materiale. Lærere har et klart ansvar for at alle elever opplever mestring på skolen (Hart et al., 2004). Informantene mener at elever liker de fagene de mestrer, og at lærere konsekvent må jobbe for at interessen og den positive innstillingen opprettholdes med en kontinuerlig følelse av mestring. Samtidig må man sørge for at oppgavene er krevende og utfordrende for eleven, da for lette oppgaver vil redusere følelsen av mestring (ibid). Informantene mener at det er vanskelig å bli god i noe man ikke liker. Dette er interessant å se i lys av studier som viser en sammenheng mellom elevers innstilling til matematikk og deres resultat, spesielt i ungdomsskolen (Ma & Kishor, 1997). Empiri og teori kan dermed indikere en assosiasjon mellom elevers innstilling til

fag og deres resultat. Empiri og teori fremmer også at det er lærernes ansvar å transformere elevers negative innstilling til faget ved å blant annet legge til rette for at elevers interesser gjenspeiles i oppgaver og læringsmetoder. Det presiseres videre at dette er en vanskelig prosess da elevers innstilling er knyttet til både eksterne faktorer som lærerplanen og oppgaver, men også interne faktorer som foreldres påvirkning, selvfølelse og mestringsfølelse i faget.

Elevers selvtillit, selvfølelse og tilhørighet til klassen og skolen blir forklart av informantene som skjøre interne faktorer som krever et stadig vedlikehold av lærer. De trekker klare linjer mellom selvtillit og elevers tilhørighet i klassen. Ved å sørge for at alle elever blir sett på som lærende individer som alle har noe å bidra med vil man kunne øke elevers selvtillit i klassen. En læringskultur der alle blir anerkjent for deres kontribusjon fra både lærer og medelever, er med på å skape selvtillit og tilhørighet, samt øke en positiv selvfølelse. Lærere må tilrettelegge for alles bidrag ved å skape ulike arbeidsmetoder og oppgaver (Hart et al., 2004; Swann et al., 2012).

### **6.3 Hva denne undersøkelsen har oppnådd**

Min undersøkelse presenterer muntlige og skriftlige beretninger fra lærere der oppgaven har som formål å beskrive muligheter og begrensninger for elevers økte læringspotensial i ungdomsskolen. Undersøkelsen tar for seg hjørnестener i den norske ungdomsskolen og kan derfor appellere bredt. Diskusjonen rundt de ulike aspektene som er omtalt vil kunne åpne for nye innfallsvinkler og en bevisstgjøring rundt det som kan omtales som en lærers skolehverdag. Flere av momentene kan kanskje sees på som selvfølgeligheter blant undervisningspersonale, men jeg vil likevel argumentere for både selvfølgelighetenes og de nye perspektivenes rolle knyttet til elevers læringspotensial, da de vanskelig kan tildeles mye tid av informantene om de var irrelevante for lærere. Undersøkelsen kan vise til erfaringer og synspunkt knyttet til de skolepolitiske elementene som økt lærertetthet, det store skoleforfallet i Norge og læreres tolkning av læreplanen, og vil derfor kunne hevdes å være tidsriktig og aktuell. Samtidig vil undersøkelsen kunne appellere til refleksjon for den enkelte lærers rolle i skolen og den omfattende påvirkningskraften en lærer besitter. Prosjektet kan være med på å løfte begrensninger satt av skolen ved at det knytter erfaringer fra lærere direkte til både fysiske og sosiale hindre i skolen. Videre vil prosjektet kunne bidra til en

bevisstgjøring av læreres sentrale oppgaver som skole-hjem samarbeid, undervisningsplanlegging og relasjoner til elever ved å knytte sammen normative fortellinger, skriftlige og muntlig beretninger, og forskning på de aktuelle områdene. Jeg har ikke funnet annen norsk forskning på elevers læringspotensial i ungdomsskolen. Derfor kan dette prosjektet være med å bidra til kunnskap på feltet. Informantenes beskrivelser av muligheter og begrensninger for elevers økte læringspotensial i ungdomsskolen har tydelige likhetstrekk med internasjonal forskning. Jeg antar at informantenes arbeid med LWL og deres deltakelse i forskningsprosjektet er årsaker til at mange av lærernes beskrivelser har likhetstrekk med de pedagogiske prinsippene bak nettopp LWL. Samtidig forklarer lærerne at ikke alle helt har grep om hva LWL innebærer. Dette kan tyde på at lærerne er bevisst på flere av begrensningene som eksisterer i ungdomsskolen, men empirien viser også at selv om de er bevisste hindringene, er det ikke gitt at lærerne alltid handler deretter. Begrensninger for elevers læringspotensial identifiseres av informantene også som faktorer lærere ikke kan påvirke i stor grad, som skolebygget, ledelse, lærertetthet og foreldre. I tillegg vil mitt metodevalg gjennom både logg og intervju, samt tidspunkt for studien være andre årsaker til resultatene prosjektet ga.

## **7 Veien videre**

Prosjektet hadde som formål å undersøke hvordan lærere på ungdomstrinnet beskriver muligheter for økt læringspotensial hos elever i skolen. Områder som hadde vært interessant å belyse videre er hvordan elever selv beskriver muligheter for økt læringspotensial i ungdomsskolen. Videre vil en evaluering og undersøkelse knyttet til erfaringer rundt prosjektet fagstyrking være spennende, både grunnet økt bevilgning til økt lærertetthet i norske skoler, men også fordi det ifølge informantene i liten grad blir undersøkt. Grunnet undersøkelsens få informanter og at de er knyttet til samme skole, ville det også kunne være interessant med beskrivelser fra andre ungdomsskoler i andre deler av landet.

## 8 Litteraturliste

- Andersson, C. (2007). Teacher density and student achievement in Swedish compulsory schools: Working Paper, IFAU-Institute for Labour Market Policy Evaluation.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E., & Timmons, S. (2004). *Research methods, ethics and statistics* (Vol. no. 2). Oslo: Unipub forl., Oslo Academic Press.
- Bergen.kommune.no. (2015). Tilstandskartlegging skoler. Hentet 02.04, 2015, fra <http://www3.bergen.kommune.no/bksak/default.asp?c=72669&d=&day=97&u=BR1&y=2015-4-9>
- Cornelius-white, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Drugli, M. B. (2015). Relasjoner i skolehverdagen. Hentet 20.03, 2015, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Relasjoner-mellom-elev-og-larer/?read=1>
- Elmore, R. F. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- Erwin, H., Fedewa, A., Beighle, A., & Ahn, S. (2012). A Quantitative Review of Physical Activity, Health, and Learning Outcomes Associated With Classroom-Based Physical Activity Interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 14-36. doi: 10.1080/15377903.2012.643755
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed. ed.). London: Cassell.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed : multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., Gottfried, A. W., & Levin, J. R. (1994). Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-113. doi: 10.1037/0022-0663.86.1.104
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Berkshire: Open University Press.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: SUNY Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hong, S., & Ho, H.-Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.
- Hopfenbeck, T., Tolo, A., Florez, T., & El Masri, Y. (2013). *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway*. Paris: OECD Publishing.
- Iverson, B. K., & Walberg, H. J. (1982). Home Environment and School Learning: A Quantitative Synthesis. *Journal of Experimental Education*, 50(3), 144-151.
- Kulik, C.-L. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-Analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen (St.meld. nr. 31 2007-2008)*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja. (St.meld. nr. 44 2008-2009)*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/?docId=STM200820090044000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet (St.Meld. nr. 22 2010-2011)*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010-2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Leuven, E., Oosterbeek, H., & Rønning, M. (2008). Quasi - experimental Estimates of the Effect of Class Size on Achievement in Norway\*. *Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), 663-693. doi: 10.1111/j.1467-9442.2008.00556.x

- Lou, Y., & et al. (1996). Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Lovdata.no. (2015). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. Hentet 22.03.2015, 2015, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9)
- Loveless, T. (2013). The resurgence of ability grouping and persistence of tracking *How well are american students learning?* (Vol. 3, s. 1-32). Washington DC: The Brookings Institution.
- Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the Relationship between Attitude toward Mathematics and Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26-47.
- Mueller, S. (2013). Teacher experience and the class size effect -- Experimental evidence. *The Journal of Public Economics*, 98, 44.
- Multon, K. D., & et al. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? *Nordisk pedagogik*, 23(1), 1-20.
- Olsen, R. V., Hopfenbeck, T., N, & Lillejord, S. (2013). Elevenes lærings situasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(06), 355-369.
- Poplin, M. S., & Weeres, J. (1994). *Voices from the Inside: A Report on Schooling from Inside the Classroom, Part One, Naming the Problem*: Institute for Education in Transformation at The Claremont Graduate School.
- Regjeringen.no. (2012). Strategi for ungdomstrinnet. *Motivasjon og mestring for bedre læring*. Hentet 20.04, 2015, fra [https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f\\_4276\\_b\\_web.pdf](https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf)
- Regjeringen.no. (2015). Flere lærere til de yngste elevene. Hentet 20.03, 2015, fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/flere-larere-til-de-yngste-elevne/id2400739/>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., . . . Pivarnik, J. M. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S., & Drummond, M. J. (2012). *Creating learning without limits*. Berkshire: Open University Press.
- Udir.no. (2012). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for etter- og videreutdanning*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/videreutdanning/F\\_4269B\\_Kompetanse\\_for\\_kvalitet.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/videreutdanning/F_4269B_Kompetanse_for_kvalitet.pdf).
- Udir.no. (2013a). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet. Hentet 10.04, 2015, fra [http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk\\_for\\_skolebasert\\_kompetanseutvikling\\_pa\\_ungdomstrinnet\\_2013\\_2017.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017.pdf?epslanguage=no)
- Udir.no. (2013b). Sprikende funn i forskning på lærertetthet. *Forskning viser*, 02. [http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0213\\_web.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0213_web.pdf?epslanguage=no)
- Udir.no. (2014). *Grunnlagsdokument: Videreføring av satsingen vurdering for læring 2014-2017*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf?epslanguage=no>.
- Udir.no. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet 27. februar, 2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/?read=1>



## Vedlegg 1: Intervjuguide

# Intervjuguide

Problemstilling:

*Hvordan beskriver lærere på ungdomstrinnet muligheter og begrensninger for økt læringspotensial for elever i ungdomsskolen?*

| <b>Tema og forskningsspørsmål</b>   | <b>Spørsmål</b>  | <b>Verktøy for utbedring og oppfølging</b>                                   |
|---|--|--|
| <b>1. Hvilke grenser (begrensninger) kan lærere på ungdomstrinnet identifisere i læreplanen? Eksterne faktorer.</b> | Hvilke begrensninger, om noen, tenker du at læreplanen setter for elevers læringsmuligheter? Ta gjerne utgangspunkt i dine egne fag.<br><br>Hvordan mener du skolebygget (klasserom, estetikk) kan påvirke elevers læringspotensial? | Hva kunne ha fordret til økt læringspotensial i læreplanen?<br><br>Eksempler |
| <b>2. Hvilke begrensninger kan lærere på ungdomstrinnet identifisere i klasserommet? Eksterne faktorer</b>          | Hvordan mener du skolebygget (klasserom, estetikk) kan påvirke elevers læringspotensial?<br><br>Hva har du gjort i ditt klasserom?   | Eksempler  |
| <b>3. Hvilke grenser (begrensninger) kan lærere på</b>  | Hvilke grenser mener du kan sette for seg selv og som begrenser deres læringspotensial?  | Hva mener du det er som gjør at elever setter de nevnte                      |

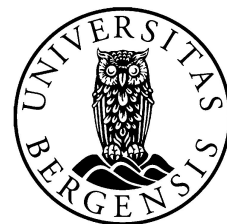
|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>ungdomstrinnet identifisere hos elevene selv?</b></p> <p><b>Interne faktorer.</b></p> <p><b>Interaktivitet</b></p>  | <p>Hvilke grenser mener du foreldre kan sette for sitt barn og som kan begrense deres læringspotensial?</p> <p>Hvordan kan elevers innstilling til faget påvirke mulighetene til å lære seg kompetansemålene?</p> <p>Hvordan kan elevers selvfølelse og tilhørighet til klassen og skolen, innvirke på deres læringspotensial?</p> <p>Hvilke faktorer påvirker elevers selvfølelse og tilhørighet i skolen?</p> | <p>grensene?</p> <p>Hvorfor mener du at elever er negativt innstilt til enkelte fag?</p>  |
| <p>4.</p> <p><b>Hvilke muligheter mener du at lærere har til å utvikle barns læringspotensial og kompetanse i skolen?</b></p> <p><b>Interaktivitet, Alle og enhver, tillit. Interne faktorer.</b></p> | <p>Hva kan lærere gjøre for å bedre elevers selvfølelse og tilhørighet til skolen?</p> <p>Hvordan kan du som lærer prøve å endre innstillingen eleven har til et fag? Kom gjerne med eksempler fra egne fag.</p>  | <p>Hvilke konkrete tiltak kan lærerne foreta?</p> <p>Er dette et fokusområde for skolen?</p> <p>Er det et fokusområde for deg selv?</p> |
| <p>5.</p> <p><b>Hvordan vurderer lærere prosjektet fagstyrking og dens innvirkning på elevers økte læringspotensial?</b></p> <p><b>Eksterne og interne faktorer. Det sosiale domene.</b></p>          | <p>Hvordan vurderer du fagstyrking på skolen som et hjelpemiddel for å styrke elevers kompetanse og læringspotensial?</p> <p>Hvordan vurderer du det å ta elever ut av klasserommet for fagstyrking?</p>  | <p>Kan du gi eksempler på...</p> <p>Hvordan tenker du at man kunne ha brukt fagstyrking på en annen måte?</p>                           |
| <p>6.</p>   |   |   |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Hvordan beskriver lærerne bruken av nivådeling i lærebøker på skolen? Eksterne faktorer.</b></p>  | <p>Hva er dine vurderinger av nivådeling i lærebøker? Knytt det gjerne opp mot egne fag.</p> <p>Hvordan bruker du nivådelte oppgaver i din undervisning?</p> <p>Hvilken innvirkning på elevers selvfølelse og mestringsfølelse tenker du at nivådeling kan innebære?</p> <p>Hvordan tror du elever som arbeider med oppgaver fra det høyeste nivået tenker om de elevene som arbeider med oppgaver på det laveste nivået, og omvendt?</p> | <p>Kan du gi eksempler på hvordan dette kan gi elevene økt læring?</p> <p>Eksempler</p> <p>Hvordan kan nivådeling av oppgaver føre til økt læring hos elevene?</p> |
| <p>7.</p> <p><b>Hvordan bruker lærerne tilpasset opplæring til å øke potensiale for økt læringspotensial? Eksterne faktorer. Det intellektuelle domene, det kognitive domene.</b></p> | <p>Hvordan tilpasser du din undervisning for elever med ulik kompetanseoppnåelse i fag/ene du underviser i?</p> <p>Hvilke vurderinger gjør du under undervisningsplanleggingen?</p> <p>Hvordan påvirker elevers interesser din planlegging av undervisning?</p> <p>Hva er det som er avgjørende for hva du underviser?</p>  | <p>Eksempler</p>   |
| <p>8.</p> <p><b>Hvordan bruker lærerne vurdering som verktøy for økt læringspotensial? Eksterne faktorer, det intellektuelle domene.</b></p>  | <p>Hvilke faglige vurderinger gir du elever?</p> <p>Hvordan bruker du muntlig tilbakemelding som vurdering?</p> <p>Hvilke vurderinger vektlegger du for å fremme økt læring hos eleven?</p>   | <p>Hvordan kan vurdering av elevers arbeid føre til økt læring?</p>  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>Hvilke vurderinger vektlegger eleven?</p> <p>Hvilke vurderinger vil være mest utslagsgivende på sluttvurderingen?</p>  |   |
| <p><b>9.</b></p> <p><b>Hvordan har støtten fra ledelsen vært i arbeidet med økt læringspotensial hos elever? Eksterne faktorer.</b></p> | <p>På hvilken måte har ledelsen arbeidet med økt læringspotensial for elever på skolen?</p> <p>Hva kan ledelsen gjøre for å støtte lærerne og elevene i arbeidet mot økt læring i skolen?</p> | <p>Eksempler</p> <p>Hvilke konsekvenser kan dette ha?</p> |

## Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet



#### *«Learning without limits»*

##### **Bakgrunn og formål**

Temaet for oppgaven er hvordan lærere på ungdomstrinnet beskriver muligheter og begrensninger for økt læringspotensial i ungdomsskolen. Jeg vil se på hvordan lærere på ungdomstrinnet opplever og vurderer tiltak skolen har gjort i form av fagstyrking, spesial undervisning og lærebøker. Skolen har nylig inngått et samarbeid med University of Cambridge om prosjektet «Learning without limits», og de pedagogiske prinsippene i prosjektet vil bli brukt som teori og analyseverktøy for studiet.

Utvalget for forskningsprosjektet er basert på frivillig samtykke fra deltakerne.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakerne i studien vil bli intervjuet individuelt om temaet som er beskrevet over. Spørsmålene vil omhandle deltakernes egne beskrivelser av ulike tiltak skolen har gjort for å fremme elevens læring og hvilke tiltak de selv har gjort. Deltakerne vil bli oppfordret til å fremstille eksempler fra egen erfaring som lærer. Informasjonen vil registreres ved lydopptak. Deltakerne vil også levere tre selvskevne logger fra «Learning without limits»-prosjektet.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene vil etter innhenting, overføres til en datamaskin som ikke er tilknyttet nettverket på skolen. Informasjon som er innhentet, vil ved prosjektets slutt, mai 2015, makuleres/slettes. Det er kun student, veileder og forskningsgruppen bak «Learning without limits», som har tilgang til informasjonen.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Simen Elander, tlf: 408 87 432.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3: Eksempel på analyse

#### **Fra logg:**

In some classes, we are two teachers present. The increased number of teachers is supposed to lead to increased learning for the pupils. We choose ourselves how we wish to organize the teaching.

In our year group, (all teachers belong to a “year department”, meaning year 8, year 9 and year 10.) we are three math teachers. All three of us have subject support in our own year group. This is a big advantage. For years, I have worked with these teachers very closely. Each week we meet for one hour to cooperate. When we meet, we plan homework and tests, we discuss the teaching in the classes and we talk about how the learning for the pupils can be as good as possible.

The first term of this school year, we have chosen to use the increased number of teachers to stimulate pupils who would like a quicker progression than the rest of the class. At the beginning of every lesson, all the pupils get the choice whether they would like to stay in the classroom or whether they would like to join a group where they will discuss the math problems and work with it on a slightly higher level.

What we notice is that the pupils who choose to join the group are very motivated to work with the subject. The challenge is to make the pupils with low self-esteem, but with big potentials to choose to join this group.

These pupils will benefit by discussions on a higher level. We wish to keep the freedom of choice, but we also feel it would be right to recommend these pupils to choose the group.

## Fra intervjutranskripsjon:

Da skal vi gå litt videre til logg 2 og fokusere på fagstyrking. Hvordan tenker du på fagstyrking som en ressurs på skolen?

- Det er kjempebra. Vi har valgt nå å fokusere på disse som har fått lite i alle år, de som er «flink» (viser med kroppsspråk). De som tar faget lett, de som alltid har sittet og har forstått det ved første gjennomgang. Ikke sant, de som gjerne har sittet mange timer og bare har sett på, og som tar ting veldig kjapt. Og da er det også, ut i fra disse prinsippene med å velge selv. Vi har ikke sagt at du og du og du skal ut på gruppe. Men at jeg sier i klassen at de som føler at de har godt tak på det her, som ønsker å jobbe litt kjappere enn resten av klassen, de kan nå være med der. Da har jeg først sagt hva vi skal gå gjennom denne timen, hva vi skal arbeide med. Ikke sant, i dag skal vi arbeide med og fortsette med likninger. Vi skal se på det her med innsettingsmetoden og de som da har kommet så langt og har jobbet med det og føler at de er godt i gang med det og har forstått det, de kan nå gå ut på fagstyrke. Så kan de da som ønsker det gå ut på fagstyrke. Tilsvarende så har vi ordnet i den andre timen i uken, da er det en spesial pedagogikk time. Og da blir det tilsvarende den andre veien. De som synes at det her er vanskelig, de kan da gå ut og være med på fagstyrke. Så kaller vi det fagstyrke uansett, i begge ender. Selv om det ene er fagstyrketimer og det andre er spes.ped-timer. Men de er jo tiltenkt noen spesielt, men for at det ikke skal bli noe slik at «Ja, der er han som alltid er ute på gruppe», så er det også slik at andre slenger seg på. Da blir det små grupper ut av det her, og noen dem går ut en gang, bare for å finne ut hva det er for noe og finner ut at, nei dette blir for vanskelig eller for lett. Så drar de tilbake til klassen. For noen så er det jo nesten en litt sånn ny vår. De føler at de har veldig godt utbytte av det her og synes det er deilig å kunne utfordre seg selv litt eller synes det er veldig godt å få den ekstra hjelpen. Så det har vært veldig, veldig bra.

Hvordan har dere kommet frem til organiseringen av fagstyrking?

- I fjor så prøvde vi å ha inne i klassen, men da ble det liksom sånn to-lærer. Da ble det på en måte akkurat slik som før med at de var to lærere i klassen. Så det ble jo tettere med lærere, men samtidig så gikk jo alle sammen, gjennom det samme. For man har jo den økten der man presenterer og går gjennom lekser



eller nytt stoff. Vi fant vel egentlig ut at nå i år skulle vi prøve noe annet, for det har jo alltid vært «greit» å ta ut de svake. Det har liksom vært opplest og vedtatt at det på en måte er litt sånn greit. Mens å differansiere i grupper med de som er ekstra flink, det har vært fyfy. Det har ikke vært bra. Så derfor har man gjort det i veldig liten grad tidligere. Så vi er veldig fornøyd med det å ha det. Det er også slik at det er ikke alltid vi har det sånn, noen ganger kan halve klassen gå på datarommet for nå skal vi ha på en måte kurs i Geogebra. Det har også noen ganger innimellom. Da er det jo på en måte de som ønsker det som kan være med. Vi varierer jo litt innad i det her fagstyrking. Så får vi se hvordan vi skal gjøre det neste termin, om vi skal fortsette med det. Men vi har så god erfaring med det her. Vi ser iallfall at enkelt elever, og det er ikke nødvendigvis de som i utgangspunktet er de «flinkeste», som velger det. Men noen som synes det er litt vanskelig å sitte slik alene i klasserommet, ikke alene men.. Som har vanskelig for å ta seg til rette, med en læringspartner. De får liksom mer oppfølging på den lille gruppen og blomstrer litt av den grunn. Så har du andre som absolutt burde være der som velger å være i klassen fordi at der har de sine.

### **Meningsfortetning av både logg og intervju:**

I matematikktimene til Cora har de valgt å bryte ned terminologien spesial pedagogikk til fagstyrking. De har en time fagstyrke i uken og en time spesial undervisning. I den fagstyrketimen er det ofte det som synes tema er lett å forstå som kan selv velge å gå til et annet klasserom å arbeide med en raskere progresjon enn den resterende klassen. Den andre timen i uken er det omvendt, da de som ikke føler de følger helt med resten klassen kan gå ut av klasserommet og arbeide med tema med en annen lærer med mer grunnleggende elementer. Slik mener Cora at de alle elevene på ulike faglig nivå får hjelp, samtidig som de unngår å stigmatisere og sette merkelapper på de svakere eller sterkere elevene. Lærere omtaler bevisst begge timene som fagstyrking, selv om den ene timen er tiltenkt en til flere elever med særskilte behov. Hun beskriver ordningen og fagstyrking som: "(...) en ny vår for enkelte. De føler at de har veldig godt utbytte av det her og synes det er deilig å kunne utfordre seg selv litt eller synes det er veldig godt å få den ekstra hjelpen. Så det har vært veldig, veldig bra."

## Vedlegg 4: Eksempel på transkribert side (Sigrid)

Hvilke eventuelle grenser tenker du foreldre kan sette for sitt eget barn og begrense deres læringspotensial? Knytt gjerne opp mot fag igjen.

- En begrensning er litt utenom fag, noen foreldre har fokus på kun faget, at de skal se læringsresultat fra elevene i fagene. Da tenker jeg at de kan begrense den sosiale læringen til elevene, fordi at elevene blir så oppslukt i faget at de ikke får tid til å øve seg på den sosiale arena, at de blir begrenset av det. Eller en treningsarena. I tillegg så er det jo når vi driver med, i faget da alle disse målene, hvis foreldrene nå ser at ”Nei, nå får du tilbake prøven og der står det at du ikke har nådd, du har lav måloppnåelse”. Da tenker kanskje foreldrene at da har ikke denne eleven lært noen ting da. Der har jo eleven lært masse som ikke får frem i forhold til et mål som vi har skrevet og satt opp som sånne krav. Og da tenker jeg jo at hvis foreldrene hele tiden gir tilbakemelding til eleven og barnet sitt, ”Å nei du har ikke nådd det og det målet og lærer ingenting” så tror elevene det selv også. En form for selvoppfyllende profeti. ”Nei, jeg lærer jo ingenting, jeg når jo aldri de målene”. At elevene får så lavt selvbilde at de ikke tør å tenke at de lærer og tør åpne seg selv for andre ting og lære av de tingene.

Du nevnte jo selvbilde og selvfølelse. Hvordan elevens selvfølelse og selvbilde kan påvirke deres læringspotensial?

- Vet du hva, det kan påvirke utrolig mye. Jeg har en elev som har ekstremt dårlig selvbilde, og det har så godt ut over hans læring fordi han aldri, han er så redd for å mislykkes, at han aldri tør å sette i gang med en oppgave. Han tror han, eller han vet selv, at han aldri kommer til å klare det. Jeg tror faktisk ofte at han kommer til å klare det, det er det ofte et lite skille, hvis han hadde turt å sette seg inn i oppgaven eller hadde gitt en innsats. En kjempesmart gutt egentlig, som kan mye, leser mye. Men ikke.. Setter selv egne begrensninger fordi han ikke, han har så lavt lærings selvbilde da om man skal kalle det det. Han går inn i enhver læringssituasjon med at ”Dette klarer jeg ikke”.

Kan du tenke deg årsaken til det?

- Årsaken til det? Det har også jeg tenkt på. Jeg tenker at det må ha begynt med en del sånn negative mestringsopplevelser på skolen, at han ikke har opplevd

mestring på noen området. På noen områder som skolen og foreldre tenker at er viktig. For eksempel lesing og skriving. At det var veldig vanskelig i starten, ”jeg klarer helt sikkert ikke lære meg noe samfunnsfag eller naturfag, selv om han egentlig kan veldig mye om de fagene.”

Hva kan du som lærer gjøre da?

- Det jeg jobber mye med nå da er at jeg prøver å pushe han litt. Få han til å tørre å ta noen oppgaver, og sørge for at han mestrer de oppgavene. Å få han til å bidra muntlig da, han har en sperre for å skrive ned ting. At han får mestring på å bidra muntlig i klassesdiskusjoner, at han har veldig mye nyttig, som både jeg og resten av klassen ser og gir han anerkjennelse for. Så det er masse positiv tilbakemelding til det han gjør og også stille litt krav til at han, nå må du sette deg ned og få skrevet ned sånn og sånn.