

Dordy Wilson

Sammenhengen mellom
klasseledelse og vurdering
av elevenes skolefaglige prestasjoner
på ungdomstrinnet

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 17 – 2009

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 17 – 2009
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-767-9
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Sammenhengen mellom klasseledelse og vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner på ungdomstrinnet			
Forfatter: Dordy Wilson			
Nummer: 17	År: 2009	Sider: 144	ISBN: 978-82-7671-767-9 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver: Norges Forskningsråd			
Emneord: Klasseledelse			
<p>Sammendrag: Norske skoleelevers svake faglige prestasjoner, avdekket gjennom PISA undersøkelsen (Kjærnsli 2007), er i senere tid blitt gjenstand for debatter omkring skolens innhold. St.meld. nr. 30 (2003–2004), nr. 16 (2006–2007), og nr. 30 (2007–2008), samt nr. 11 (2008–2009) ser lærerens kompetanse som viktig for å øke elevenes læringseffekt. Våren 2009 ble det ved Høgskolen i Hedmark gjennomført en studie for å finne sammenhengen mellom klasselede og elevenes vurderingsresultater, der klasseledelse betraktes som kommunikasjonsformer ut fra systemteoretisk perspektiv. Hensikten er å finne frem til kommunikasjonsformer som gir grunnlag for økt læringseffekt, samt kommunikasjonsformer som utgjør en fare for lavt læringsutbytte.</p> <p>Studiet er basert på kvantitative og kvalitative analyser. Gjennom statistiske analyser av en kartleggingsundersøkelse høsten 2008 er det valgt ut 4 ungdomsskoler, der utvalget er basert på maksimal variasjon av elevenes opplevelse av læringsmiljøet. I de 4 utvalgte skolene er det observert 59 undervisningsøkter ved hjelp av strukturert observasjon og mer åpne notater av kommunikasjonsformen, samt gjennomført intervjuer. Totalt har det deltatt 26 lærere og 4 skoleledere. En vurdering av sammenhengen i det kvalitative og kvantitative materialet gir grunnlag for å dokumentere sammenhengen mellom klasseledelse og elevenes vurderingsresultater.</p> <p>Resultatene viser at klasseledelsens kommunikasjonsform er sterkt knyttet til læreren, siden det er store variasjoner mellom grupper på samme skole. Dette innebærer at sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler har mindre betydning for elevenes vurderingsresultater. Derimot kan læringseffekten øke, og variasjonene mellom grupper i samme skole reduseres når skoleledelsen tydelig kommuniserer skolens verdier og forventninger til lærerrollen. Funn fra undersøkelsen viser at der læreren har et faglig og sosialt engasjement er det i større grad tillitskapende kommunikasjon mellom deltakerne i gruppen,</p>			

og lærerens engasjement påvirker undervisningsformens struktur. Læreren utøver i større grad kontroll over læringsarbeidet ved å følge opp elevenes forståelse, i tillegg til at de støtter og oppmuntrer elevene i læringsarbeidet. I undervisningsøkter med bruk av dialog og verbalisering av kunnskaper, responderer både jenter og gutter likt ved å tilkoble seg til læring. Klasseledelse med denne typen kommunikasjonsform viser sterk sammenheng med gode faglige vurderingsresultater hos elevene, og kan slik sies å gi et grunnlag for økt læringsutbytte.



Hedmark University College

Title: The relationship between classroom management and assessment of pupils' school academic achievement in secondary schools			
Author: Dordy Wilson			
Number: 17	Year: 2009	Pages: 144	ISBN: 978-82-7671-767-9 ISSN: 1501-8563
Financed by: The Research Council of Norway			
Keywords: Classroom management			
<p>Summary: The weak performance by Norwegian pupil's, which were uncovered in the PISA study (Kjærnsli 2007), have been the focus of the debate on the content of the present Norwegian education system. The St.meld 30 (2003–2004), 16 (2006–2007), 30 (2007–2008) and 11 (2008–2009) all focus on the importance of the teacher's competence as the major factor in improving the overall performance of the pupils. In the spring of 2009 The University College of Hedmark did a study to find the connection between classroom management and the pupils' results. The study perceives classroom management as categorized types of communications set in a system theoretical perspective. The purpose is to identify the specific forms of communication that creates the basis for better performance and the forms of communication that create the basis for poorer performance.</p> <p>The study is based on both quantitative and qualitative analysis. Through Statistical analysis of a previous mapping in the autumn of 2008 4 secondary schools where chosen. The selection was made to maximize the variation of the pupils' perception of the environment for learning. In the 4 schools there where made observations of 59 class lessons by structured observations, open notes on forms of communication and interviews. A total of 26 teachers and 4 principals have participated. The evaluation of the coherence in the quantitative and qualitative material results in a clear connection between classroom management and the results of the pupils.</p> <p>The results clearly indicate that the classroom management's form of communication is strongly associated with the teacher, since the results also show major variations between groups at the same school. The study also seems to imply that socio economic factors are less important for the results of the pupils. It clearly indicates that the effect of learning can improve and the variations between groups within the same school can decrease when the schools management clearly communicates the schools values and</p>			

expectations to their teachers. Findings in the study also shows that in the classes where the teacher are more dedicated both socially and in the subject itself, there are more confidence in the communication between the members of the group and the dedication of the teacher influences the structure of the learning process. These teachers have a tendency to exercise control of learning process by following up on the pupils understanding of the subject in addition to supporting and encouraging the pupils in their work. In the lessons with a lot of dialog and verbalization of knowledge both girls and boys respond at the same level by attaching to learning. Classroom management with this form of communication shows a strong coherence with improved results for the pupils and thus gives increased learning.

FORORD

«Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis» er tittelen på det forsknings- og utviklingsprosjektet som denne rapporten har sin bakgrunn i. Prosjektet har vært finansiert av Norges Forskningsråd og Høgskolen i Hedmark. Professor Thomas Nordahl har vært prosjektleder. I FoU-prosjektet om tilpasset opplæring har hensikten vært å utvikle ny forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom den pedagogiske innsatsen i skolen og elevenes sosiale og faglige læring og utvikling. I de fire ulike delprosjektene er det arbeidet med en rekke temaer og tilnærminger til tilpasset opplæring i skolen som klasseledelse, relasjoner i skolen, læringsutbytte til elevene, elevvurdering, samarbeid med foreldre, veiledning og refleksjon mellom lærere og prinsipper for endrings- og implementeringsarbeid i skolen.

Dette prosjektet har et særlig fokus på klasseledelse, siden dette temaet har fått stor oppmerksomhet i pedagogiske debatter omkring kvaliteten i norsk skole. Klasseledelse utøves av lærer i en gruppe eller klasse, der hensikten er målrettet læring hos elevene. Klasseledelse vil slik innholde undervisningshandlingene lærer utfører, og hvordan læreren skaper et læringsmiljø som fremmer utvikling i samspill med elevene. Klasseledelse vil da i stor grad dreie seg om hva læreren gjør og sier, der dette kommer til uttrykk i kommunikasjonsmønstre. Hensikten er å finne frem til kommunikasjonsformer som gir et grunnlagt for økt læringsutbytte og kommunikasjonsformer som utgjør en risiko for lavt læringsutbytte, samt utvikle kunnskap og innsikt i klasseledelse som fenomen.

For å kunne utvikle ny forskningsbasert kunnskap om klasseledelse er man helt avhengig av praksisfeltet. Det er her studiene og kunnskapsutviklingen foregår, i møte med elever, lærere og skoleledere. Jeg retter

derfor en stor takk til de 4 ungdomsskolene, elever, lærere, og skoleledere ved disse skolene, som viste interesse og engasjement for prosjektet og stilte sitt læringsmiljø til disposisjon for prosjektet.

Hamar 7.10.2009

Dordy Wilson

INNHold

Forord	7
Innledning	11
1.1 Problemstilling	13
1.2 Rapportens oppbygging	14
2. Forståelse av fenomenet klasseledelse	15
2.1 Klasseledelse i et forskningsperspektiv	15
2.2 Forståelse av klasser som sosiale systemer	19
2.3 Kommunikasjon – bindeleddet mellom klasseledelse og læring	22
2.3.1 <i>Medier for økt læringseffekt</i>	24
2.3.2 <i>Tillit i kommunikasjonen</i>	26
3. Metode	29
3.1 Design av studiet	29
3.2 Utvalg	29
3.3 Kvantitativ undersøkelse	31
3.3.1 <i>Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsen</i>	31
3.4 Kvalitative metoder	32
3.4.1 <i>Observasjon av kommunikasjon i læringsmiljøet</i>	32
3.4.2 <i>Intervju med tema klasseledelse</i>	35
3.4.3 <i>Gjennomføring av kvalitativ datainnsamling</i>	36
3.5 Analysestrategi	38
3.5.1 <i>Analyse av kvalitativt datamateriale</i>	39
3.5.2 <i>Statistisk analyse av kvantitativt datamateriale</i>	41
3.6 Validitet	42
4. Læringsmiljø og vurderingsresultater	45
4.1 Elevenes opplevelse av læringsmiljøet	46
4.1.1 <i>Oppsummering av elevenes vurdering av læringsmiljøet</i>	51
4.2 Lærernes vurdering av elevenes arbeidsinnsats	52
4.3 Elevenes vurderingsresultater	54

5. Klasseledelse i praksis	57
5.1 Ressurser, grupperinger og undervisningsformer	58
5.2 Strukturen i undervisningsformene	62
5.2.1 Oppsummering av ressurser, organisering og undervisning	74
5.3 Etablering av tillit	76
5.4 Lærerens faglige og sosiale engasjement	85
5.4.1 Oppsummering av tillit og engasjement	88
5.5 Elevenes respons på undervisningshandlingene	89
5.6 Oppsummering av klasseledelse i praksis	92
6. Opplevelse av klasseledelse på gruppe- og skolenivå	97
6.1 Lærernes seleksjon og differensiering av innhold	101
6.1.1 Samarbeid om spesialundervisning	103
6.2 Gjennomføring av undervisning	106
6.2.1 Undervisningshandlingene og handlingsrom	108
6.3 Etablering av læringsmiljø	111
6.3.1 Lærernes forventninger til elevene	113
6.3.2 Lærernes opplevelse av relasjon til elevene	115
6.4 Lærernes respons på egne kommunikasjonsformer	117
6.5 Samarbeid og handlingskoordinering	120
6.5.1 Klasseledelse	123
6.6 Oppsummering av klasseledelse på skole- og gruppenivå	124
7. Klasseledelse og elevenes vurderingsresultater	127
7.1 Læringsmiljøet	127
7.1.1 Elevenes vurderingsresultater	128
7.2 Klassedelse	129
7.3 Avsluttende kommentarer	132
Litteraturliste	135
Vedlegg	
Vedlegg 1: Observasjonsskjema	138
Vedlegg 2: Intervjuguide	141

INNLEDNING

I internasjonale undersøkelser presterer norske skoleelever gjennomsnittlig dårligere kunnskapsmessig, sammenliknet med elever i andre vestlige land. Resultatene etter PISA undersøkelsen tyder på at uro og mangel på orden i norske skoleklasser påvirker og forstyrrer arbeidet som skal foregå, og skaper et dårligere miljø for faglig og sosial læring (Kjærnsli 2007). En slik utvikling er alvorlig med tanke på økte krav til kompetanse i samfunnet, der regjeringen ser «utdanning som nøkkelen til aktiv samfunnsdeltakelse». Både i Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004), nr. 16 (2006–2007) og nr. 31 (2007–2008), løftes lærerens kompetanse frem som grunnlag for økt læringseffekt for slik å fremme utjevning av sosiale forskjeller, samt forvalte skolens mandat for opplæring til aktiv samfunnsdeltakelse.

Etter innføring av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i 2003 (NOU 2003:16), blir kvalitet i grunnopplæringen vurdert ut fra hvilken grad de ulike målene i fagplanen er nådd. Ved hjelp av vurderingskriteriene er det avdekket at det er store forskjeller mellom skolene, men også store variasjoner i elevenes læringsutbytte i samme skole (St. melding nr. 30, 2003–2004). Det ble fremhevet kompetansetiltak for å styrke lærerens lederrolle i opplæringssammenheng, og dette ble fulgt opp i Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009). Her legges blant annet fokus på lærerens ledelse av læringsarbeidet i en sammensatt elevgruppe, samt ulike opplæringsprogram i profesjonsutdanningen for undervisning på barne- og ungdomstrinn. Opplæringen i profesjonsutdanningen skal være forskningsbasert.

Klasseledelse er ikke noe nytt fenomen innen forskning om effektive læringsmiljøer og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet undersøkt hvilke lærerkompetanser som gjennom empirisk forskning kan vise til økt elevlæring. I denne undersøkelsen identifiserer forskerne tre kompetanser, relasjonskompetanse, klasseledelse og didaktisk kompetanse som viktige faktorer som bidrar til læring hos barn og unge (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard 2008). I dette empiriske materialet inngår ikke undersøkelser av norsk undervisningspraksis, hvilket samsvarer med Ogdens (2004) bemerkning til at man ikke kan støtte seg til evidensbasert forskning som viser sammenheng mellom økt læringseffekt og lærerens undervisningspraksis. Det blir også påpekt i rapporten fra Dansk Clearinghouse at det mangler empirisk forskning omkring sammenhengen mellom de identifiserte kompetanser som er observerbare i lærerens undervisningshandlinger, og effekten av disse kompetansene. Derimot hevder Haug (2006) at det må eksistere noen felles generelle kvaliteter ved undervisning og læring. Den brede klasseromsforskningen har funnet klasseledelse som en viktig kvalitet som grunnlag for økt læringseffekt, men ikke spesifikt rettet oppmerksomheten mot sammenhengen mellom klasseledelse og elevenes vurderingsresultater.

Dette studiets hensikt er å finne frem til kommunikasjonsformer som gir et grunnlagt for økt læringsutbytte og kommunikasjonsformer som utgjør en risiko for lavt læringsutbytte, gjennom sammenhengen mellom klasseledelse og elevenes vurderingsresultater. Studiet retter seg spesifikt mot ungdomstrinnet, men mønstre og strukturer i klasseledelse vil gi indikatorer for å utvikle kunnskap og innsikt i klasseledelse som fenomen og med dette gi et viktig bidrag til profesjonsutdanningen av lærere. Prosjektet inngår i delprosjekt 1, under prosjektet «Tilpasset opplæring» og blir ledet av Professor Thomas Nordahl. Studiet er finansiert av midler fra Norges forskningsråd.

1.1 Problemstilling

Effekten av lærerens undervisningshandlinger eller ledelse av læringsmiljøet kommer til uttrykk i elevenes vurderingsresultater. Likeledes vil det være en sammenheng mellom elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og lærerens ledelse av læringsarbeidet der ulike undervisningshandlinger og strategier for elevaktivitet vil forekomme. Dette innebærer at læringsmiljøet vil inneholde en rekke faktorer som vil la seg påvirke gjensidig. På grunnlag av dette er følgende problemstilling formulert for studiet:

- *Hvilken sammenheng er det mellom kommunikasjonsmønstrene og elevenes vurderingsresultater?*

Klasseledelse utøves av lærer i en gruppe eller klasse der hensikten er målrettet læring hos elevene i gruppa/klassen. Klasseledelse vil slik inneholde undervisningshandlinger lærer utfører, og hvordan læreren skaper et læringsmiljø som fremmer denne effekten i samspill med elevene. Klasseledelse vil da i stor grad dreie seg om hva læreren gjør og sier, der dette kommer til uttrykk i kommunikasjonsmønstre.

Hvorvidt kommunikasjonsmønstrene i læringsmiljøet er hensiktsmessige og gir læringseffekt i tråd med intensjonen for opplæringa vil komme til uttrykk i elevenes faglige resultater etter nasjonale vurderingskriterier. Disse resultatene er slik et mål på utøvelsen av klasseledelse. Hvilken sammenheng det er mellom klasseledelse og elevenes vurderingsresultater blir derfor studert ut fra kommunikasjonsmønstre i det sosiale samspillet mellom lærer og elev i læringsmiljøet både på gruppe- og skolenivå.

Studiet av klasseledelse innebærer at det er kommunikasjonsmønstrene i læringsmiljøet som studeres og ikke enkeltindivider i form av evner og forutsetninger for læring og sosioøkonomiske faktorer som oppvekstvilkår og hjemmeforhold. Her er det klasseledelse slik den utøves i læringsmiljøet som blir satt i fokus, for slik å finne sammenhengen mellom lærerens utøvelse av læringsarbeidet og hvilken effekt denne har i forhold til elevenes vurderingsresultater.

1.2 Rapportens oppbygging

I neste kapittel gis en relevant oversikt over forskning knyttet til fenomenet klasseledelse. I tillegg gis en kort innføring av sosiologisk systemteori for å forklare og forstå de komplekse interaksjonene som kommunikasjonsformene i en klasse vil utgjøre. Det redegjøres også for kommunikasjonen som virkemiddel for å øke læringseffekten hos elevene. Metodisk er studiet gjennomført ved hjelp av ett kvalitativt datamateriale og kvantitative metoder for å skape innsikten og forståelsen for klasseledelse og sammenhengen dette har med elevenes vurderingsresultater. Dette beskrives i kapittel 3. Det kvantitative materialet som gir grunnlag for å beskrive forskjeller og likheter mellom skoler ut fra elevenes opplevelser av læringsmiljøet, og lærerens vurdering av elevenes prestasjoner beskrives i kapittel 4. I kapittel 5 presenteres klasseledelse ut fra observert praksis og i kapittel 6 lærernes opplevelse av klasseledelse, samt perspektiver på klasseledelse ut fra et skolenivå. I kapittel 7 drøftes sammenhengen mellom klasseledelse og elevenes vurderingsresultater ut fra funn i det kvalitative og kvantitative datamaterialet, og rapporten gir avsluttende kommentarer av de funn som er fremkommet under analyse av hele datamaterialet.

2. FORSTÅELSE AV FENOMENET KLASSELEDELSE

Klasseledelse handler om hvordan lærere skaper produktiv arbeidsro i elevgrupper ved å fremme og skjerme læringsaktiviteter (Ogden 2004). Fenomenet klasseledelse er derfor sammensatt og komplekst, og vil inneha elementer av forståelse for sosialt samspill og refleksjon, erkjennelse og læring. Klasseledelse utøves i en sosial kontekst, der denne konteksten utgjør elevens læringsmiljø. Produktive og positive læringsmiljø må skapes og opprettholdes av de faktorer de selv har til rådighet, som de selv reproducerer. I et slikt perspektiv vil faglige kunnskaper og sosiale kompetanse forsterke seg selv, men ulike faktorer vil påvirke hverandre gjensidig og utfallet kan både bli positivt og negativt. Nordahl påpeker: «Det er i større grad konteksten og situasjonen i klasserommet som avgjør om undervisningen fremmer positiv læring og utvikling» (Nordahl 2008: 21). Klasseledelse blir lærerens initiativ til å skape, utvikle og opprettholde læringsmiljøet, og metodene eller strategiene vil slik gjøre en forskjell som vil være å finne i elevenes vurderingsresultater.

2.1 Klasseledelse i et forskningsperspektiv

Selv om mange studier har beskjeftiget seg med klasseledelse eller Classroom management har de ikke klart å identifisere ideallæreren. Det er ikke funnet typiske sammenhenger mellom lærertyper, undervisningsstil og elevprestasjoner (Ogden 2004). Forskningen innen klasseledelse er ikke noe nytt fenomen, men perspektivene på hvordan man beskriver og finner sammenhenger mellom faktorer som påvirker hverandre har endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Krejsler og Moos (2008) viser til økt spesialisering og demokratisering i dagens samfunn

generelt, noe som åpner for et forhandlingsregime gjennom dialog og anerkjennelse av eleven i skolen. Dette innebærer en individualisering av eleven i klasserommet, mens skolens øvrige rammer utviser mer kontinuitet i den utdanningspolitiske utviklingen (Imsen 2004). Forskningen innen Classroom management er slik blitt splittet der man på den ene siden forfekter å finne pragmatiske løsninger på effektive læringsmiljøer ut fra «mål–middel tenkning» eller «input–output modeller». Studier i denne retningen har bestått av klasseromsobservasjoner, analyse av klasserommets utforming, elevgruppens sammensetting, skolens rammer og ressurser, skolens fysiske miljø, lærerens tenkning omkring planlegging og hvordan ulike undervisningsmetoder påvirker elevenes faglige utbytte (Ogden 2004). Dette har gitt støtte til bruk av atferdsteknikker og spesifikke undervisningsmetoder i klasserommet (Evertson og Weinstein 2008). Det pedagogiske personalet på sin side etterspør også pedagogiske modeller og ulike undervisningsformer for å kompensere for utfordringer i læringsmiljøet i forhold til ulikheter i elevenes forutsetninger for å øke elevinnlæringen (Kjærnsli 2004). Nordahl (2008) oppfatter dette som en instrumentell forståelse av hva pedagogikk er. Den pedagogiske utfordringen er i større grad knyttet til ulike faktorer i de situasjonene problemene kommer til uttrykk, og slik vil ikke ett sett av bestemte tiltak eller endringer i den pedagogiske praksisen løse utfordringen og øke læringsutbyttet (Nordahl, 2008). Dette innebærer at læreren må reflektere over elevenes respons på egne undervisningshandlinger.

Denne pedagogiske refleksjonen har på den andre siden vært opptatt av hvordan man kan begrunne pedagogikken ut fra dannelse og likeverdighet i den asymmetriske relasjonen mellom elev og lærer. I studier med dette perspektivet har forskerne vært opptatt av elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Eleven blir den viktigste informasjonskilden og her trekkes lærerens relasjon til eleven inn som en viktig forklaring til økt trivsel og mindre atferdsproblemer (Sørli og Nordahl 1998, Egelund 2006). Evertson og Weinstein (2008) identifiserte lærer- elevrelasjonen som en viktig suksessfaktor i sine studier av positive læringsmiljøer. Liknende studier utført av Nordahl viser at klasselederens evne til å holde struktur i undervisningen, være forutsigbar, samt etablere god relasjon til elevene korrelerer positivt med mindre uro og problematisk atferd (Nordahl 2005).

Dagens utdanningspolitiske debatter er opptatt av elevenes læringsresultater og det er lagt inn sterkere føringer på vurdering og rapportering av elevenes opplæring og resultater, blant annet ved bruk av nasjonale prøver. Etter innføring av kvalitetsvurderingssystemet i 2003, blir kvalitet i grunnopplæringa vurdert i forhold til i hvilken grad de ulike målene i fagplanen er realisert. I den forbindelse fikk Utdanningsdirektoratet i oppgave fra Kunnskapsdepartementet å gjennomføre en utprøving, der målet var å utvikle en bedre vurderingspraksis i perioden 2007–2009. Gjennom kvalitetsvurderingssystemet er det avdekket store forskjeller mellom skolene (St. melding nr. 30, 2003–2004), og intensjonen med vurdering ble å utvikle en bedre vurderingspraksis for å finne kjennetegn på elevens reelle kompetanse gjennom mestring av kompetansemål, uavhengig av innsats og atferd. Dette er nå hjemlet i forskrift til Opplæringslova (jf § §§ 3–1, 3–4, 4–5). Det vektlegges tydelige tilbakemeldinger til eleven, med beskrivelse av hva elevene mestrer og hvordan eleven skal arbeide for videre læring. Dette innebærer en underveivurdering, og kan betraktes som lærerens kontroll over hva eleven har tilegnet seg av ferdigheter og kompetanse og slik danne grunnlaget for tilbakemeldinger og veiledning. Elevenes vurderingsresultat kan betraktes som summen av prestasjoner på bakgrunn av den veiledningen elevene har mottatt.

Til tross for innføring av nasjonale prøver for å holde oppmerksomheten mot elevenes faglig utvikling skårer norske skoleelever relativt svakt på nasjonale prøver gjennomført høsten 2007. På landsbasis har 23,3 % av elevene på 5. trinn oppnådd resultater på høyeste nivå, mens dette gjelder kun 12,8 % av elevene på 8. trinn. Resultatene viser at skoleprestasjonene på landsbasis blir svakere med økende alder, hvilket indikerer at elevene ikke utvikler sine ferdigheter som forventet ut fra kompetansemålene. Hattie har gjennom metaanalyser av 267 studier i bruk av tester kommet frem til følgende; «To argue that states adopting strong accountability policies significantly improved student achievement is not convincing until substantial improvements in schooling conditions and practices occur» (Hattie 2009:179). Dette betyr at bruk av tester og kartleggingsverktøy har liten effekt i forhold til elevenes læringsutbytte når praksis ikke endrer seg i forhold til testresultatene. Den praksis som etableres kan derfor ha sammenheng med økende andel spesialundervisning i ungdomsskolen, hvilket også kan indikere at skolens opplæringsprogram

svikter eller bidrar til å forsterke problematikken. Det viser at elevenes vurderingsresultater har liten innvirkning på undervisningshandlingene i skolen. I tillegg viser studier innenfor spesialpedagogikk at elever som mottar spesialundervisning har lavere trivsel enn andre elever og viser en klart dårligere arbeidsinnsats og motivasjon (Nordahl og Sunnevåg 2008).

Selv om det er en tydelig sammenheng på utdanningspolitisk nivå i en målstyrt retning, med hjemmel i lovverk, bestemmelser i læreplan og forskrifter som setter rammen for et felles grunnlag i utøvelsen lærerrollen, gir regelverket allikevel et stort handlingsrom for den enkelte lærer i utøvelsen av lærerrollen. Haug (2006) påpeker også dette i sine studier og viser til store variasjoner i læringsmiljø mellom skoler og klasser i samme skole. Mye tyder på at klasseledelsesstrategier må inneholde refleksjoner over hvordan elevgrupper samhandler og hvordan elevene motiveres og opplever lærings situasjonen. Dette indikerer at kvaliteten på læringsmiljøet har sammenheng med interaksjonen mellom lærer og elever, der klasseledelse betraktes som kommunikasjonsformer mellom lærer og elev.

Studier som finner interaksjonen mellom elev og lærer som avgjørende for å utvikle positive læringsmiljø samsvarer med analysen av lærerkompetanser fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Nordenbo uttrykker: «... med gode undervisnings handlinger fra lærerens side har en elev mulighet for at øge sine testresultater med 10–25 % i forhold til elever, der er utsatt for dårlige læreres undervisnings handlinger» (2008: 46). Gode undervisnings handlinger kan her være et uttrykk for lærerens fagdidaktiske kompetanse samt relasjonskompetanse, uttrykt gjennom klasseledelse. Klasseledelse må slik kommuniseres, og eksplisitt uttrykke faglig innhold slik at elevene forstår, samtidig som læreren formidler interesse, og gir støtte og oppmuntring av elevens sosiale og faglige utvikling. Kommunikasjonsformene vil slik være det eneste virkemiddelet i utøvelsen av klasseledelse.

2.2 Forståelse av klasser som sosiale systemer

Opplæring og undervisning vil foregå i en klasse eller gruppe av elever, og det vil være en interaksjon mellom klasselederen og elevene som danner gruppen. Relasjonene disse deltakerne danner vil kunne betraktes som et sosialt system. Systemets funksjon er å realisere målene for opplæringen. Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike vitenskaper der en bruker begrepene system og modell. Teoriene vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med de til enhver tid aktuelle omgivelser. Fellestrekket i sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og blir selv påvirket av denne helheten (Eide og Eide 2000). Dette innebærer at hvert enkelt individ kan være deltakere i ulike sosiale systemer, som for eksempel i hjemmet, i vennegjengen eller i skolen og inneha ulike roller avhengig av sosial setting og relasjoner. Samtidig vil de ulike sosiale systemene stille ulike forventninger til sine deltakere og deltakerne vil ha ulike forventninger til de sosiale systemene. Deltakerne vil ikke utgjøre det sosiale systemet, men være det sosiale systemets omgivelser og slik en nødvendig forutsetning for det sosiale i kraft av kommunikasjonen som opprettholder systemet. Luhmann (2000) forklarer forskjellen mellom det å utgjøre og være det sosiale systemet ut fra en forskjell i individets bevissthetssystem og et sosialt system. I bevissthetssystemet foregår tanker og iakttagelser, mens det kun er kommunikasjonselementene som utgjør det sosiale systemet. Disse systemene påvirker hverandre gjensidig, og de skapes og opprettholdes ved hjelp av kommunikasjonen. Det vil si at det kan etableres nye tanker ved hjelp av det sosiale systemets kommunikasjonselementer. Derfor er individenes bevissthetssystemer det sosiale systemet, fordi de skaper kommunikasjonselementene og gjennom dette er de det sosiale systemet.

Det sosiale systemet, som for eksempel en klasse eller gruppe med elever og deres lærer, vil slik bestå av reproduksjon av kommunikasjonselementer, som fra øyeblikk til øyeblikk fastsetter kommunikasjonens mening (Kirkegaard og Wilson under utarbeidelse). Mening vil være det grunnleggende medium for kommunikasjon og bevisst tenkning, og slik den felles drivkraft for bevissthetssystemet og det sosiale systemet. Det vil

si at mening for det sosiale systemet skole, er å gi opplæring til elevene, mens det for elevene vil være meningsfullt å være i skolen for å lære. Når mening etableres innebærer dette at det skapes forventninger til handling. Handlingene på sin side kan være knyttet til ulike rolleforventninger, der det forventes at læreren underviser og gir tilpassede oppgaver for at elevene skal lære og er slik et uttrykk for undervisningshandlinger. Samtidig forventer skolen at elevene utfører de oppgavene de får, viser motivasjon og arbeidsinnsats. Disse rolleforventningene er skapt av systemets kommunikasjon, og det enkelte system produserer og reproducerer mening. Handlingskoordinering vil derfor innebære at de ulike rollene innfrir forventningen til hverandre, som igjen øker sannsynligheten for målrealisering. Slik vil de ulike rolleforventningene være skapt gjennom handlinger og sanksjoner integrert via normer og verdier, der systemene har utviklet sine egne rolleforventninger (Rasmussen 2003).

Siden klasser og grupper kan betraktes som sosiale systemer vil de endre seg gjennom interaksjoner og fenomenet klasseledelse vil derfor kunne opptre som ulike kommunikasjonsformer i hver enkelt kontekst den utøves (Rasmussen 2004). Det vil ikke være gitt at det skapes handlingskoordinering ut fra felles mening og like rolleforventninger. Selv om man er enige i et innhold vil ikke det være det samme som felles forståelse av innholdet. Dette innebærer at det er mange faktorer som påvirker atferden og kommunikasjonsmønstrene i gruppen, og det blir umulig å forutsi utviklingen i systemet selv om de underliggende faktorene er kjente (Rasmussen, 2004). Det vil si at det alltid er noe annet som kan være mulig, siden mening vil endre seg og stadig aktualisere andre muligheter for handling. For eksempel vil det være mulig for læreren å gi andre typer oppgaver, bruke ulikt undervisningsmateriell og ha ulike forventninger til elevene osv. Elevene på sin side kan respondere ulikt på lærerens undervisningshandlinger som å bli passive, avbryte undervisningen eller aktivt delta og utføre de oppgavene som læreren gir. Alt hva læreren kan gå ut fra, er at elevene forstår noe gjennom tilknytningskommunikasjonen, hvilket vil være responsen på undervisningshandlingene.

Når læreren reflekterer over den responsen elevene gir, iakttar systemets handlinger og på bakgrunn av dette erkjenner at situasjonen kunne vært annerledes, vil det også være mulig å endre undervisningshandlingene

for å gjenopprette handlingskoordinering. Dette innebærer at lærerens iakttakelser har markert en forskjell, og når læreren gjeninnfører det som markerte forskjellen i eget system bidrar dette til at systemet opprettholdes av sitt eget system i henhold til intensjon med undervisningen. Derimot vil det være usikkert hvordan elevene igjen vil respondere på endringene i systemet, men denne responsen kan bare iakttas via kommunikasjonen. Kommunikasjonsformene blir den operative mekanismen i systemet som skaper grunnlaget for selvreferanse slik at systemet både er stabilt og samtidig endrer seg, og gir slik grunnlaget for videre kommunikasjon. I dette perspektiv kjennetegnes systemet ved at det er selvrefererende og selvskapende (Rasmussen, 2004). Alt som oppleves og alt som blir kommunisert finner former i mediet mening, og det er mulighetsoverskuddet og det ustabile knyttet til mening som tvinger sosiale systemer og individene til stadige selvforandringer.

Dette innebærer også at klassen som system kan la seg påvirke av andre kommunikasjonsmønstre i andre klasser, men de selekterer selv hva de innfører i eget system. For eksempel kan andre klasser arrangere klasseturer, eller sette opp klasseregler for å opprettholde arbeidsro og seg selv som sosialt system. En slik overføring fra klasse til klasse vil ikke skje automatisk, men via kommunikasjon mellom de ulike klassene, og ved kommunikasjon i eget system, klassen. På denne bakgrunnen selekterer klassen hva de innfører i eget system og de opprettholder seg selv som sosialt system. Dette følger av at hvert enkelt system, både bevissthetssystemer og sosiale systemer er lukkede systemer, og endringer i hvert system skjer via erkjennelse av at situasjonen kunne vært annerledes. Det vil si at man ser andre mulige løsninger på bakgrunn av iakttakelser og refleksjoner over egen situasjon. Kommunikasjonen vil derimot være den eneste koblingen mellom de ulike systemene, som andre skoler, klasser, fritidsmiljøer og foresatte, men også mellom hvert enkelt individs bevissthetssystem og det sosiale systemet (Madsen 2002).

Dette innebærer at læring i bevissthetssystemet ikke kan overføres direkte fra undervisningshandlingene i det sosiale systemet, men via kommunikasjon. Når sammenhengen mellom klasseledelse og elevenes vurderingsresultater er av særlig interesse blir det kommunikative perspektivet benyttet for å finne mønstre og strukturer i klasseledelsens

kommunikasjonsformer. Forståelsen av klasseledelse uttrykt som kommunikasjon blir derfor sirkulær, det vil si at alle aktørene i systemet påvirker hverandre og utfallet er ikke gitt, siden de ulike systemene selv selekterer hva som innføres i eget system. Qvortrup (1998) omtaler dette som komplekse interaksjonsmønstre og Halland påpeker: «Når kommunikasjonsprosesser gjentas i den samme konteksten med de samme deltakerne involvert, dannes det relativt stabile kommunikasjonsmønstre. Stabile mønstre fremtrer som strukturer, som i sin tid virker bestemmende på videre kommunikasjonsprosesser» (Halland 2004, s. 83). Dette innebærer at den enkelte lærer med en gruppe elever skaper et kommunikasjonsmønster og reproducerer dette mønsteret, mens en annen lærer vil skape et annet kommunikasjonsmønster med samme gruppe elever. Dette vil kunne komme til uttrykk ved at det i enkelte klasser kan være mye bråk og uro, mens de andre klasser kan være gode arbeidsforhold for læring.

2.3 Kommunikasjon – bindeleddet mellom klasseledelse og læring

Kommunikasjonssystemet kan her forstås som undervisning, og undervisning utøves gjennom klasseledelse. Klasseledelse kan derfor forstås som det sosiale systemet der intensjonen med systemet er læring. Læring vil derimot foregå i elevenes psykiske systemer, og siden systemene er lukket vil det være usannsynlig at læring skjer. Dette betyr at det er usikkert om elevene lærer. Kommunikasjonen er derfor lærerens eneste hjelpemiddel i undervisningen som grunnlag for læring, for å redusere usannsynligheten for at læring forekommer. Kommunikasjonen blir den strukturelle koblingen mellom undervisning og læring, og det eneste observerbare bindeleddet mellom det psykiske og sosiale systemet siden begge systemene er operativt lukket. Det vil ikke være mulig å overføre informasjon fra det ene systemet til det andre (Luhmann 2000). Undervisning og læring har derfor ingen direkte årsak–virkningsforklaring hos Luhmann, men er en sirkulær prosess av kommunikasjonsmønstre. Derimot legger Luhmann inn to betingelser for kommunikasjonssystemet, og hevder at det må være minst to parter for å kommunisere og at kommunikasjonen må ha et innhold (Mortensen 2006).

Innholdet i undervisningen vil referer til intensjonen med opplæringa, og spesifikt kompetansemålene i LK-06. Informasjon blir slik en hendelse som blir relatert til et system, som skolen eller en bestemt gruppe elever. All informasjon er derimot basert på de forskjellene som en iakttaker gjør, og krever iakttakerens evne til å oppdage forskjellene. Oppdagelsen av forskjeller og likheter danner grunnlaget for forståelse hos de som iakttar, det vil si deltakerne i det sosiale systemet. Lærer og elevene er systemets omverden med sin deltakelse og vil ha ulike referanserammer, erfaringer og kunnskaper til å tolke informasjonen innenfor, slik at samme informasjon kan oppfattes forskjellig. Det vil si at informasjonen både kan oppnå senderens intensjon, eller den kan misforstås. Uavhengig av hvilken tilkobling man gjør til informasjonen, er det fullt mulig å fortsette kommunikasjonen, både ut fra forståelse og misforståelse. Responsen elevene gir, kan både være verbal og taus. Poenget er at man aldri kan vite hvilken tilkobling hver enkelt elev gjør, eller hvilken tilkobling lærer gjør som følge av elevenes respons. Dette gir grunnlaget for videre dilemma i forhold til hvilken informasjon som skal meddeles og i hvilken form meddelelsen skal uttrykkes. Seleksjonsprosessen er også knyttet til dette, og det vil alltid være andre mulige løsninger for bestemmelse av informasjon og uttrykksform.

Siden kommunikasjonen ikke er direkte overførbar fra avsender til mottaker må kommunikasjonen forstås som en kjede av seleksjoner, eller som en syntese av tre seleksjoner, enheten av informasjon, meddelelse og forståelse (Luhmann 2000). Når to personer kommuniserer vil A selektere informasjon, de konkrete ordene som brukes. Deretter selekterer A meddelelse der dette referer til ordenes innhold, den begrepsmessige definisjonen av ordene. På bakgrunn av dette selekterer B tilknytning til forståelse. Forståelsen blir et produkt av konstruksjoner der det er avgjørende at forskjellen mellom informasjon og meddelelse blir forstått. Kommunikasjonen må utgjøre en forskjell for bevisstheten hos elevene dersom de skal forstå, oppnå selvreferanse og kopiere forskjellen til eget bevissthetssystem for å etablere ny erkjennelse. Det vil si at når læreren gjentar de samme ordene vil det ikke gjøre noen forskjell for eleven, men når læreren forklarer med andre ord øker muligheten for forståelse.

Rasmussen (2004) argumenterer for en fjerde seleksjon som viser handlingen og består av valget av tilknytning. Siden forståelsen foregår i det psykiske system kan den ikke observeres, men etterfølgende handling kan observeres. Handlingen blir slik en beskrivelse som kan vise valget av tilknytning. Det innebærer at B selekter handling på bakgrunn av valgte tilkobling som igjen fører til ny seleksjon av informasjon. Denne seleksjonen uttrykkes gjennom kommunikasjon og blir respons på A sine seleksjoner. Hos Luhmann (2000) forstås kommunikasjon som realitet når tilkoblingen til informasjon og meddelelse blir forståelse. Informasjonen konstrueres derfor i kommunikasjonen, fordi forståelsen aktualiserer en bestemt forskjell mellom informasjon og meddelelse (Rasmussen 2004). Det blir et spørsmål for den enkelte å synliggjøre grensen mellom det som er valgt og ikke-valgt. Derimot vil ikke forståelse bety det samme som konsens om et innhold, men at man må skille mellom forståelse og respons (Jönhill 1997). Det vil si at alle elementer i kommunikasjonen behandles som informasjonen og blir utgangspunktet for etterfølgende kommunikasjon.

2.3.1 Medier for økt læringseffekt

Når den strukturelle koblingen mellom undervisning og læring, mellom det sosiale og det psykiske systemet, foregår ved hjelp av kommunikasjon, vil det være usannsynlig at de som kommuniserer kan koordinere seleksjoner på bakgrunn av de enkeltes psykiske systemers lukkethet. Deltakere i kommunikasjonen konstruerer hver sin egen forståelse på hver sin måte. Derfor vil kommunikasjonen betraktes som usannsynlig (Luhmann 2000). Luhmann deler denne usannsynligheten inn i 3 usannsynligheter. Det er usannsynlig at de kommuniserende forstår hverandre, oppnår kontakt med hverandre og at kommunikasjonen har effekt, slik at aktørene tenker og handler i overensstemmelse med slik det var ment at den bestemte informasjonen skulle forstås. Det sosiale systemet klasseledelse må derfor opprettholde seg selv som system gjennom medier som svar på kommunikasjonens tre usannsynligheter. Luhmann deler mediebegrepet inn i tre medier, utbredelsesmedier, forståelsesmedier og effektmedier. Disse har til hensikt å redusere kompleksitet slik at intensjonen med kommunikasjonen eller klasseledelsen fører til forståelse og målrealisering i henhold til opplæringens intensjon, læring.

Gjennom språket kan sannsynligheten for at de kommuniserende forstår hverandre øke, og enhver språklig hendelse kan bearbeides som informasjon. På bakgrunn av språket har utbredelsesmediet utviklet seg, som skrift, stemmebruk og ulike undervisningsformer som for eksempel lærebøker, individuelle arbeidsplaner eller dialog. Hattie konkluderer i sine metaanalyser av effektiv læring med følgende: «No matter if students preferred less guided methods, they learned less from them» (2009:243). I tillegg referer han til ulike undervisningsformer der de mest effektfulle er direkte instruksjoner og «Mastery learning», der læreren leder læringsarbeidet kollektivt. Det har ingen betydning å redusere klassetørrelsen, og det gir heller ingen økt effekt å nivåddifferensiere eller øke lærertettheten. «Web based learning», kopiering og individualiserte instruksjoner har svært lav effekt, men god relasjon til elevene, tilbakemeldinger, samt la elevene verbalisere sin kunnskap har svært god effekt i forhold til økt læringsutbytte (Hattie 2009). Disse undervisningsformene samsvarer med det Luhmann karakteriserer som forståelsesmedie, for ytterligere å redusere usannsynligheten for at man forstår. Her inngår bruk av felles begrepsapparat, med utgangspunkt i elevenes interesser og erfaringer fra det kjente til det ukjente. I tillegg må læreren være positiv i forhold til elevinitiativ, samt gi tydelige konkrete beskjeder for å skape forutsigbarhet i læringsssituasjonen. I undervisningen vil dette også innebære repetisjoner og oppsummering av fagstoff, der dette øker elevenes forståelse. Elevenes forståelse av fagstoffet har også sammenheng med strukturen i læringsøkta, der elevene introduseres for nytt stoff til de kan arbeide selvstendig og har etablert forståelseskontroll. Dette etablerer felles referansesystem for elevene og øker handlingskoordineringen i det sosiale systemet.

For å øke muligheten for å oppnå kontakt mellom de kommuniserende kan dette fremmes gjennom effektmedier. Det vi si at de som kommuniserer bruker et språk som er tilpasset situasjonen, og at de er autentisk og oppriktig i fremførelsen av informasjonen. Det handler også om å være engasjert i innholdet, kunne gi tilbakemeldinger, oppmuntre og rose, samt vise interesse for elevene og bruke humor. Humor er nært knyttet til språkbruk tilpasset situasjonen, fordi det er usikkert hvordan elevene vil kunne oppfatte ironi og morsomme kommentarer. Hattie påpeker: «Teachers need to be directive, influential, caring and actively engaged in the passion of

teaching and learning» (2009:238). I tillegg vil etablering av regler for samhandling i klasserommet være et effektmedie for å opprettholde gode arbeidsforhold, men betinger også at man overholder, korrigerer atferd og belønner eller sanksjonerer i forhold til de reglene som er etablert for ønsket atferd. Det vil si at man gjennom kommunikasjonsformene og bruk av mediene tilfører det sosiale systemet mer kompleksitet for slik å redusere kompleksiteten i de psykiske systemer ved selvreferanse og slik øker muligheten for ny erkjennelse hos elevene.

2.3.2 Tillit i kommunikasjonen

Språket kan gjennom kommunikasjonsmediene formidle tillit og skape gode relasjoner mellom de som kommuniserer, og øke sannsynligheten for at læring skjer i de psykiske systemene. Usannsynligheten vil være til stede for at kommunikasjonsmediene oppnår den tilsiktede effekt som kan føre til at relasjonen mellom elever og lærer blir dårlig, elevene forstår ikke, skaper ikke mening i undervisningens innhold og læring hemmes. Relasjonene man som deltakere i systemet skaper har utgangspunktet i felles mening, og skapt av forventninger til handling og til hverandre. Når handlingene koordineres vil relasjonen bli god, og man skaffer seg nye erfaringer og slik er tillit basert på fremtidige forventninger. Derimot står også bevissthetssystemet fritt til å forkaste tillit på grunn av kontingens og tilkoble seg mistillit.

Siden en mengde faktorer påvirker systemet kan systemet betraktes som komplekst sammensatt. Komplekse systemer er ikke bare avhengig av sin omverden, men også seg selv. De er avhengig av fortiden, og fremtiden (Kirkegaard og Wilson under utarbeidelse). I nåtiden bygges det opp forventninger om at noe skal lykkes eller ikke lykkes i fremtiden og tiden presser seg konstant på. Tillit blir systemets svar på å redusere kompleksiteten, siden kommunikasjonen er den strukturelle koblingen til de psykiske systemene (Luhmann, 2000). Når man handler tillitsfullt strekker man seg mot en fremtid man ikke med sikkerhet kan si noe om og tillit blir systemets svar på å løse problemet (Kristiansen 2005). Sikkerhet er kun knyttet til nåtiden, mens fremtiden inneholder langt flere muligheter enn hva som kan aktualiseres i nåtiden. Etablering av tillit åpner en fremtidshorisont av muligheter, basert på en trygghet og sikkerhet i nåtiden.

Tillit vil redusere kompleksitet på en annen måte, enn ved bruk av kontrollerende tiltak, og referer til god relasjon mellom de som samhandler i det sosiale systemet.

Dersom bevissthetssystemet på bakgrunn av informasjon valgte å tilkoble seg mistillit, fordi det ikke ble etablert noen sikkerhet i nåtid, vil dette innebære en risiko. Usannsynligheten for forståelse vil ikke reduseres og det er følgelig en risiko for at læring hemmes eller uteblir. Det er allikevel ikke slik at valgt tilkobling til tillit, er en stabil sikkerhet for læring i de enkeltes bevissthetsoperasjoner, men tilliten vil redusere kompleksiteten i det sosiale systemet slik at sannsynligheten for læring øker. Det vil si at det også kan være en risiko i det sosiale systemet for at læring hemmes. For elevene vil dette utgjøre en fare for et lavt læringsutbytte, siden det sosiale systemet ikke kan operere med stabil sikkerhet for læring i de psykiske systemene (Andersen 1999). Fare i stedet for sikkerhet, blir slik forskjellens annen side av risiko. Dette innebærer at kommunikasjonen i det sosiale systemet kan utsette elevene for en risiko gjennom sine valgte medier og kommunikasjonsformer, slik at det er en fare for at elevenes psykiske systemer velger avkobling til informasjon og læring hemmes (Andersen 1999).

Læring i bevissthetssystemer og endringer i kommunikasjonsmønstre i sosiale systemer vil inntreffe når grensene mellom dette system og omverden irriteres av kommunikasjonsmønstrene, og bevissthetssystemet velger tilkobling som resultat av ny erkjennelse gjennom selvreferanse, som skjer via iakttakelse av iakttakelse. Det vil si en refleksjon over en forskjell som gjør det mulig å se at andre situasjoner også kunne vært mulig. Denne iakttakelsen av mulige situasjoner føres inn igjen i bevissthetssystemet og slik utvikles ny erkjennelse (Rasmussen, 2004). Lærerens utfordring blir derfor å foreta seleksjoner i kommunikasjonen innenfor alle mediene for slik å redusere usannsynligheten for elevene forstår. Det vil si at kommunikasjonen må irritere grensene som er etablert i bevissthetssystemene, slik at de kan reflektere over en forskjell og føre denne tilbake til bevissthetssystemet. Dette vil også gjelde for lærer som inngår som element i det sosiale systemet av klasseledelse, men som også skal ivareta rolleforventningen, og slik ha en særlig hensikt med kommunikasjonen. Det innebærer refleksjoner over kommunikasjonsmønstrene i forhold til

intensjonen med opplæringa og egne verdier i forhold til bevissthetssystemets opprettholdelse av mening i relasjon til egen profesjon. Derfor vil alle kommunikasjonsmediene i det sosiale systemet inneha en iaktakelse av de didaktiske relasjonene i pedagogisk arbeid og inngå som selvreferanse i det sosiale systemet klasseledelse for å øke grunnlaget for læring. Dermed blir forholdet mellom lærer og elev asymmetrisk i sin relasjon, som følge av at lærer tilrettelegger kommunikasjonen med en bestemt hensikt, der mening løpende aktualiserer nye muligheter (Kirkegaard og Wilson under utarbeidelse).

3. METODE

3.1 Design av studiet

I designet er det lagt vekt på å ivareta relevante forhold for å finne frem til generelle kvaliteter i klasseledelse og sammenhengen mellom elevenes vurderingsresultater. Fenomenet klasseledelse kommer til uttrykk ved klasselederens/lærerens kommunikasjonsformer for å gjennomføre undervisningshandlinger. Disse handlingene finner sted i læringsmiljøer, som her betraktes som sosiale systemer i en gitt kontekst. For å finne sammenhengen mellom klasseledelse og elevenes vurderingsresultater benyttes både kvalitative og kvantitative metoder og studiet vil være preget av metodetriangulering. Studiet består av en kvantitativ og to kvalitative undersøkelser.

3.2 Utvalg

Alle klasser/grupper i grunnskolen vil kunne være aktuelle reelle case. Derimot har en rekke skoler som arbeider med LP-modellen allerede samtykket til utviklingsarbeid og et samarbeid med Høgskolen i Hedmark. Patton omtaler dette som «Purposeful sampling» og referer til en praksis der utvalget er informasjonsrikt og hensiktsmessig i forhold til fenomenet som studeres (Gall, Borg & Gall 1996). Statistisk generalisering er imidlertid utelukket når fenomenet studeres ved hjelp av spesifikke kontekster eller case. På en annen side vil det ikke la seg gjøre å studere fenomenet uten reelle kontekster (Gall, Borg & Gall 1996). Utfordringen i forhold til muligheter for generalisering er derfor knyttet til utvalget av kontekst/case. I tillegg er det tatt hensyn til tilgjengelighet og frivillighet for deltakelse.

Utvalgsriteriene er derfor knyttet til behovet for å øke generaliseringsmulighetene. Dette innebærer at de utvalgte skolene må være forskjellige. «External generalization depends on how the variety of groups was constructed: the greater the diversity of the groups and in the groups, the stronger the potential for generalization of the results» (Flick 2007:102). Variasjonene som velges er derfor knyttet til det Gall, Borg og Gall beskriver som «Maximum variation sampling», der «Maximum variation sampling involves selecting cases that illustrate the range of variation in the phenomena to be studied..... the researcher might select districts that vary widely in size, community setting (e.g. , urban, rural)..» (Gall, Borg & Gall, 1996: 232–233). For å oppnå maksimal variasjon er det foretatt en rekke variansanalyser med utgangspunkt i områder som har sammenheng med hvordan læreren skaper læringsmiljøet ut fra både elevenes og lærerens opplevelse og som slik kan relateres til fenomenet klasseledelse.

I det kvantitative datamaterialet foreligger det en rekke områder tilknyttet klasseledelse vurdert ut fra både lærerens og elevenes opplevelse av læringsmiljøet. For å finne sammenhengen mellom klasseledelse som fenomen og elevenes vurderingsresultater er det foretatt statistiske analyser av læringsmiljøet i ungdomsskoler. Det er funnet frem til to skoler der elevene opplever læringsmiljøet som positivt, og to ungdomsskoler der elevene opplever læringsmiljøet som mindre tilfredsstillende.

Utvalget er basert på fire områder der disse beskriver elevenes opplevelse av læringsmiljøet og som slik kan relateres til fenomenet klasseledelse. Gjennom kartleggingsundersøkelsen har elevene svart på 8 utsagn om hvordan de trives på skolen. I tillegg har de vurdert undervisnings- og læringshemmende atferd gjennom 13 utsagn, relasjon til lærer ved hjelp av 15 utsagn og struktur i undervisningen i 6 utsagn. Disse utvalgsriteriene danner et godt grunnlag for å vurdere fenomenet klasseledelse, siden de representerer elevenes respons på lærerens handlinger i læringsmiljøet.

I dette utvalget er ikke forekomst av diagnoser, spesialundervisning og flerkulturelt mangfold vurdert som kriterium for å studere klasseledelse. Derimot vil det være stor sannsynlighet for at dette også opptrer siden

de utvalgte skolene representerer maksimal variasjon. Kvaliteten i klasseledelse som fenomen kan bli både god eller dårlig uavhengig av ulik forekomst av elevvariasjoner (Nordahl, Kostøl og Mausestagen 2009). Kvaliteten i klasseledelse vil være et uttrykk for hvordan læreren mestrer å håndtere mangfoldet av elevvariasjonen i læringsmiljøet.

På grunnlag av dette er det kun elevenes opplevelse av lærerens undervisningshandlinger som ligger til grunn, for slik å finne frem til variasjonene av kvaliteter i klasseledelse og hvilken sammenheng dette har med elevenes vurderingsresultater. Derimot blir lærervurderinger av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, samt skolefaglige prestasjoner brukt for å vurdere sammenhengen mellom fenomenet klasseledelse og elevenes vurderingsresultater.

3.3 Kvantitativ undersøkelse

Utvalget i kartleggingsundersøkelsen er alle elever i på ungdomsskolen, der skolene startet arbeidet med LP-modellen høsten 2008. Fra oppstart med utviklingsarbeidet med LP-modellen, til utvalget finner sted, er gått relativt kort tid i et skoleutviklingsperspektiv. Det vil si at det sannsynligvis ikke er noen effekt av utviklingsarbeidet når dette studiet tar til. Totalt inngår 28 skoler i denne kartleggingsundersøkelsen, der disse er jevnt fordelt mellom by- og landkommuner. Det er også god spredning i elevantallet fra 128 til 500 elever. I tillegg er alle elevene i ungdomsskolen med i kartleggingsundersøkelsen, der dette er viktig med tanke på at det er store variasjoner også i samme skole (Kjærnsli 2007). Dermed vil det være grunn til å anta at grunnlaget for kartleggingsundersøkelsen i dette studiet representerer norske ungdomsskoler.

3.3.1 Gjennomføring av kartleggingsundersøkelsen

Det er innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene til elevene som har deltatt i kartleggingsundersøkelsen. Lærerne i skolene har også gitt samtykke til å svare på spørsmålene i tilknytning til kartleggingen. Undersøkelsen er gjennomført ved hjelp av nettbasert løsninger, der alle deltakerne har fått et unikt brukernavn og kode. De har svart på spørreundersøkelsen

individuell. Det har ikke vært mulig for andre å se hva den enkelte har svart når man er logget ut fra nettstedet. Denne tekniske løsningen har Conexus stått ansvarlig for. Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført høsten 2008.

3.4 Kvalitative metoder

De kvalitative metodene er basert på strukturert observasjon, samt løpende notater av kommunikasjon i gruppen/klassen. I tillegg benyttes semistrukturert intervju av lærerne og rektor. Intervjuet har til hensikt å utdype dataene fra observasjonen av kommunikasjonsformene for klasseledelse. Strukturert observasjon brukes gjerne innen kvantitativ forskning, men i dette materialet vil dataene bli behandlet både som kvantitative registreringer og kvalitativt siden de støttes av løpende notater og intervju. I tillegg vil disse dataene supplere de kvantitative dataene fra kartleggingsundersøkelsen. Metodene for innhenting av data for å analysere fenomenet vil inneholde en triangulering. «Hvis triangulering brukes med forsiktighet, kan den bidra til å øke troverdigheten ved kvalitative forskningsrapporter» (Ryen 2002:205).

3.4.1 Observasjon av kommunikasjon i læringsmiljøet

For å gjennomføre strukturert observasjon av klasseledelse må kommunikasjon iakttas, og identifiseres innenfor rammen av en forskjell og operasjonaliseres slik at det refererer til teorigrunnlaget. Kommunikasjonen i et klasserom inneholder et utall variasjoner og det må gjøres et utvalg innenfor alle mulige variasjoner av kommunikasjonen. Dette innebærer at begrepet kommunikasjon er operasjonalisert gjennom et utvalg. Utvalget av kommunikasjonens variasjoner er foretatt på bakgrunn av et allerede utarbeidet observasjonsskjema «Student Membership Snapshot» (Rivers 1995), men omarbeidet for å dekke dette studiet.

Observasjonsskjemaet «Student Membership Snapshot» er utarbeidet for å skaffe informasjon over opplæringssituasjonen, der både generelle aktiviteter i klasserommet, interaksjon mellom elever og lærer og enkelt-elevs prestasjoner blir kartlagt. Formålet med observasjonsskjemaet

er raskt å skaffe en oversikt over opplærings situasjonen, slik at læreren kan løse sine utfordringer ved å hjelpe en elev til deltakelse og læring i et fellesskap. Observatørens fokus ved bruk av observasjonsskjemaet «Student Membership Snapshot» er en elev, og hva denne eleven gjør og mestrer av faglige oppgaver, samt elevens samarbeid og relasjonen til medelever og lærer. Derimot var formålet for dette studiet å sette søke lyset på klasseledelse ved hjelp av lærerens undervisnings handlinger og responsen dette fremkalte hos elevene for slik å kartlegge lærings miljøet. For å finne observerbare kriterier av det som faktisk skjer av undervisnings handlinger ble skjemaet omarbeidet og tilpasset fenomenet klasse ledelse ved Høgskolen Hedmark gjennom en pilotstudie på 32 timer av ulike lærere og grupper fra 1.–7. trinn, samt en gruppe på 10. trinn våren 2008.

Under pilotstudiet ble det krysset av i skjemaet «Student Membership Snapshot» for de indikatorene som oppfylte formålet, det vil si de handlingene som ble markert som en forskjell ut fra fokus på lærerens undervisnings handlinger og elevens faglige aktivitet og samarbeid. I tillegg ble det ført løpende protokoll på den atferden elevene viste som respons på de undervisnings handlingene læreren utførte. Deretter ble de mest frekvente undervisnings handlingene og elevenes ulike atferdsmønstre nedtegnet som indikatorer, kategorisert og ført inn i et nytt skjema. Dette skjemaet omtales nå som «Øyeblikksbilde av kommunikasjons mønstre» (vedlegg 1), og inneholder kategorier etter observerbare kriterier fremkommet under pilotstudiet. Dette innebærer at enkelte indikatorer er fjernet fra det opprinnelige skjemaet, samt at andre er lagt til under benevnelse av andre kategorier.

Observasjonsskjemaet «Øyeblikksbilde av kommunikasjons mønstre» operasjonaliserer klasseledelse gjennom kommunikasjons mønstre ved hjelp av følgende kategorier: Informasjon, meddelelse og forståelse. Kategorien Informasjon identifiseres gjennom valg av fokus for timen, beskrivelse av hva elevene skal gjøre gjennom indikatoren aktivitet og mål som beskriver hva elevene skal lære. Kategorien meddelelse har til hensikt å beskrive hvordan elevene skal øke forståelsen og lære, og

hvilke medier som benyttes for slik å redusere usannsynligheten for læring. Kategorien forståelse referer til hvordan elevene responderer på opplærings situasjonen.

Hovedkategorien informasjon representerer underkategorien A, utbredelsesmedier og deler kommunikasjonsformen ytterligere inn i temaene ressurser og undervisningsform. Under ressurser registreres antall elever og lærertetthet i gruppen ved hjelp av 6 indikatorer. Under temaet undervisningsform registreres elevens plassering i klasserommet og hvilken metode lærer benytter, samt hvilket undervisningsmaterie elevene jobber med. Her er det totalt 21 indikatorer. Hovedkategori meddelelse, spesifiserer undervisnings handlinger gjennom underkategori B, som omhandler bruk av forståelsesmedier i forhold til temaene tillit og struktur. Temaet tillit har 12 indikatorer, registreres språkfunksjoner der indikatorene er hvilke språklige uttrykk lærer benytter i forhold til å skape relasjoner og fokus for undervisningens mål. Temaet struktur registrerer fasene i undervisningen ved hjelp av oppstart, introduksjon, fordypelse, forståelseskontroll og avslutning. Dette gir 5 indikatorer. Hensikten er å beskrive undervisningsøktas forløp i forhold til grunnlaget for læring. I tillegg registreres bruk av effektmedier i underkategorien C som en del av hovedkategorien meddelelsesform, der disse indikatorene referer til hvilke språkfunksjoner som benyttes for å etablere et miljø for læring. Indikatorene er regler, bruk og håndhevelse av disse, samt støtte eller korrigerende av uønsket atferd og har totalt 14 indikatorer. Samtidig registreres lærerens engasjement, innlevelse og vennlighet i det språklige utsagnet ved hjelp av + eller –, siden dette har betydning for undervisningens effekt (Hattie 2009). I den tredje kategorien, forståelse, er hensikten å registrere hvordan elevene velger tilknytning til lærerens klasseledelse gjennom kommunikasjonsformen som benyttes. Det er 9 indikatorer på de konkrete handlingene elevene gjør som refererer til responsen de gir på lærerens undervisnings handlinger.

Alle indikatorene er ført loddrett i et skjema, med unntak av temaet struktur som er ført vannrett i topp av skjemaet, der disse deler skjemaet i kolonner. Registrering av undervisnings handlingene i øvrige temaer følger indikatorene i temaet struktur. I tillegg merkes direkte kommu-

nikasjon med en elev med g (gutt) eller j (jente) kontra kollektivt som markeres med K, og det skilles mellom jenter og gutter i responsen på lærerens undervisningshandlinger.

Hele pilotstudiet ble gjennomført ved 32 timer observasjoner. I de 10 siste av disse timene ble det ikke funnet flere indikatorer. Funksjonaliteten til skjemaet fikk fokus, og sjekket ut ved observasjoner med etterfølgende samtale med hver enkelt lærer som hadde vært tilstede. De fikk en oppsummering av alle undervisningshandlinger som ble utført, samt en beskrivelse av registrert elevrespons. Lærerne gjenkjente sine egne undervisningshandlinger, og atferden elevene hadde vist. Derimot ble sammenhengen mellom handlingene og responsen elevene ga, tydelig først etter at observasjonsskjemaet ble benyttet.

3.4.2 Intervju med tema klasseledelse

Intervju er benyttet som et supplement til observasjonen for å fremskaffe fyldigere opplysninger om fenomenet klasseledelse. Intervjuet er utformet som et semistrukturert intervju for å dekke de samme temaene som operasjonaliserer klasseledelse under observasjon. Strukturen i intervjuguiden er bygd opp etter hovedkategorier, og gir mulighet for å sammenlikne svarene informantene gir, samt mellom klasseledelse slik det er observert og slik lærerne opplever klasseledelse. Strukturen i forhold til like hovedkategorier som er fulgt for observasjon og intervju, øker validiteten og reliabiliteten (Ryen 2002).

Begrepet kommunikasjon som er det sosiale systemets klasseledelse operasjonaliseres ut fra samme teoretiske ramme, som det ble for iakttakelse. I et intervju må kommunikasjonen iakttas ved at det stilles spørsmål som gjør en forskjell, ved å markere en enhet av forskjell til forskjell fra noe annet. Kategoriene for å markere forskjell i kommunikasjonens klasseledelse er informasjon, meddelelse og forståelse, og retter seg både mot klasseledelse på skolenivå og gruppenivå. Dette er utarbeidet i en intervjuguide som skisserer rekkefølgen på temaene (vedlegg 2).

Intervjuguiden operasjonaliserer klasseledelse først i kategorien informasjon, der tema skolekultur tas opp med spørsmål relatert til fellesskap, trivsel og verdier. Tema mål i samme kategori tar opp skolens målsetting og evalueringer på skolenivå, mens på gruppenivå stilles spørsmål til elevenes mål, planer og evalueringer. I neste kategori, meddelelse, omtales temaet ressurser både i forhold til skole- og gruppenivå, og temaet undervisningsform som felles drøftinger og føringer på skolenivå, og lærers handling på gruppenivå ut fra forståelsesmediet, der informasjonen uttrykkes slik at lærere og rektor har felles forståelse for elevenes læringsarbeid. Ved hjelp av dette temaet avdekkes det om lærerne er lojale til de planene og handlinger skolen setter. I tillegg stilles det spørsmål til i hvilken grad skolen legger føringer og drøfter pedagogiske konsekvenser av de undervisningshandlinger som utføres. I samme kategori sjekkes også forståelsesmediet under temaet relasjoner og temaet struktur. Relasjoner i forhold til skolenivå omhandler rektors forventninger til lærere, og medbestemmelse. På gruppenivå er støtte, oppmuntring og interessen for elevene og forventninger til deres læring sentralt. Under temaet struktur, behandles pedagogiske utfordringer på et skolenivå, mens planlegging, aktivitetsskifte og gjennomføring av undervisning tas opp på et gruppenivå. Temaet miljø blir omhandlet under kategori meddelelse ved hjelp av effektmedie, og referer til hva lærer gjør for å etablere læringsmiljøet på gruppenivå, og hva som gjøres felles på skolenivå for læringsmiljøet. I kategorien forståelse, sjekkes elevenes atferd i skolemiljøet både ut fra skolenivå og gruppenivå. Skolenivået omhandler generell respons fra elevene på skolens opplæring, mens gruppenivået tar for seg elevenes atferd inne i klasserommet.

3.4.3 Gjennomføring av kvalitativ datainnsamling

Strukturert observasjon, samt løpende notater av kommunikasjon har gitt en fullstendig observatørrolle. Det innebærer at forskeren ikke har andre oppgaver enn å samle data. Derimot vil det være umulig å isolere seg som forsker fra feltet man forsker på. Forskeren blir under observasjonen omverden for det sosiale systemet klasseledelse. Dataene ble samlet inn med det perspektiv at forskeren faktisk kunne være med å påvirke resultatene. «Hvor bevisste informantene er på forskerens nærvær, er også knyttet til hvor opptatte de er med de oppgavene de holder

på med »(Thagaard 2002:78). To elever henvendte seg en gang hver til observatøren med spørsmål, men utover dette var elevene opptatte med egne aktiviteter. I tillegg bemerket elevene på 10. trinn i skole A at læreren var «strengere» når observatør var tilstede, enn hva som vanligvis var praksis.

I henvendelsene til skolene ble det totalt bedt om 80 timers observasjon likt fordelt mellom gruppene på 8. trinn og gruppene på 10. trinn i hver av de 4 ungdomsskolene. Det var skolene selv som valgte grupper på trinnene, slik at disse er tilfeldig utvalgte på hver skole for forskeren. Etter at rektor på hver av skolene hadde foretatt utvalget av grupper ble gjennomsnittskarakterene for standpunkt i norsk, matematikk og engelsk til jul 2008 for elevene i disse gruppene etterspurt. Dermed er det lite sannsynlig at rektor har foretatt utvalget av grupper på hvert trinn med hensyn til oppnådd gjennomsnittlig vurderingsresultat. Forskeren har fulgt de samme gruppene, slik at flere lærere er blitt observert. Det er disse lærerne det var ønskelig å intervju, og etter avtale om frivillighet for deltakelse har totalt 15 lærere, samt alle rektorene stilt opp til intervju.

Intervjuene ble foretatt i etterkant av observasjonen for de aktuelle lærerne og det ble brukt båndopptaker ved alle intervjuene. Alle informantene har fått tilbudet om å kontrollere sine egne svar etter transkribering. En av informantene benyttet seg av dette og datasettet ble ikke korrigert etter samtykke fra informant. Ett av lydopptakene, av informant i skole D transkriberes og brukes ikke i analysen av datamaterialet på grunn av teknisk feil under opptak. Informanten har kjennskap til dette. Alle informantene er informert om at lydfilet slettes etter transkribering av intervjuet, og at all informasjon er anonym.

Etter at utvalget var foretatt viste det seg at skoledagen var ulikt organisert på de 4 ungdomsskolene med hensyn til varighet på undervisningsøktene. Total observasjonstid i hver undervisningsøkt er derfor omregnet til minutter i stedet for antall undervisningsøkter, men det er benyttet et observasjonsskjema for hver undervisningsøkt. Alle skolene er tilbudt tilbakemelding på observasjonsresultatene, og skolene har benyttet dette tilbudet noe ulikt. Antall observasjoner og intervjuer, samt tilbakemelding på funn fordelt mellom skolene er gjengitt i tabell 3.1.

Tabell 3.1: Gjennomføring av undersøkelsen

	A	B	C	D
Ant. min. observasjon 8. Trinn	270	450	420	360
Ant. min. observasjon 10. Trinn	330	450	390	360
Ant. observerte lærere	5	7	7	7
Ant. lærerintervju	2	5	4	4
Intervju med Rektor	X	X	X	X
Tilbakemelding Rektor		X	X	X
Tilbakemelding individuelt til lærer	1	5	1	1
Kollektiv tilbakemelding til alle involverte	X			

Tabellen viser at det ikke er oppnådd ønskelig observasjonstid totalt for alle de utvalgte gruppene. Skole A gjennomførte tur for sine elever på 8. trinn under valgt observasjonsuke, hvilket medførte endringer på timeplanen og planlagt observasjon utgikk. I skole C ble det arrangert balldag for elevene på 8. trinn under valgt observasjonsuke pga. skolebesøk for lærerne. Dette medførte også færre muligheter for observasjon. Både i skole A og D ble det gjennomført heldagsprøver for elevene på 10. trinn, der dette reduserte muligheten for antall ønskelige observasjoner. I skole D derimot hadde de den planlagte observasjonsuka totalt 15 undervisningsøkter a 45 min. på både 8. og 10. trinn til øvelse på et musikkprosjekt slik at det ikke var aktuelt med observasjoner i disse timene. Det var kun i skole B at oppsatt plan var gjennomførbar for både planlagt og ønskelig observasjonstid.

3.5 Analysestrategi

Analysen av det kvalitative datamaterialet vil være operativ konstruktivisme (Luhmann 2000), mens analysen av det kvantitative materialet er en statistisk analyse. Deretter vil funn i det kvalitative materialet bli sammenliknet med funn i det kvantitative materialet for finne sammenhengen mellom klasseledelse og elevens vurderingsresultater.

Som følge av konstruktivisme er klasseledelse overført fra teori til empiri, slik at forskjellen mellom teori og empiri, mellom forsker og iaktakelse er overført til en forskjell mellom teori og metode, for å få tilgang til en verden utenfor bevisstheten selv om forskeren er en del av denne (Andersen 1999). Konstruksjonen vil foregå ved å markere en forskjell i en kategori, og sammenlikne denne med data i de andre kategoriene for slik å frembringe nye konstruksjoner av virkeligheten. Deretter sammenliknes data fra de ulike kvalitative metodene, der analysen er en dynamisk prosess med stadig vekselvirkning mellom en markert forskjell i forhold til omverden. Til slutt sammenliknes funn i hele det kvalitative materialet med resultatene i det kvantitative materialet.

3.5.1 Analyse av kvalitativt datamateriale

Når klasseledelse undersøkes får ikke forskeren direkte tilgang til klasseledelse som empiri, men må konstruere empirien via en forskjell. Med et valg av enhet av forskjell markeres det som iakttas innenfor en kontekst av undervisning der klasseledelse utøves. Klasseledelse er slik det sosiale systemet for opplæringskonteksten. Den overordnede metode- og analysestrategien kan beskrives som komparativ og kvalitativ, bygd på et mindre utvalg av kvalitative data. Analysen vil i første omgang ta utgangspunkt i en formanalyse for å markere en forskjell, skille en enhet fra alle andre enheter. Det er benyttet 3 ulike måter i analysen for å markere forskjellene. Dette er utgangspunktet for iakttakelsen, siden man bare kan iakttå en enhet av gangen. Dette er illustrert i fig. 3.1.

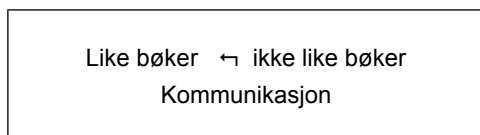


Fig. 3.1: Iakttakelse av enhet

Iakttakelse av en enhet, fig. 3.1 er en identifisering av en gjenstand innenfor rammen av en forskjell. Det vil si at forskeren iakttår om elevene har like bøker, som er forskjellens ene side. I forskjellens annen side ligger det en bevissthet om alt annet som man ikke kan se når man ser forskjellens ene side. På grunn av denne bevisstheten settes deretter restriksjoner

for forskjellens annen side. Iakttakelsen av en forskjells ene side bestemmer forskjellens annen side (Andersen 1999). Når iakttakelsespunktet bestemmer hva forskeren ser, markeres og analyseres dette i forhold det motsatte begrep, som illustrert i fig. 3.2.

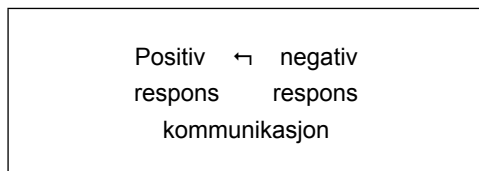


Fig. 3.2: Iakttakelse av form

Den komparative analysen kommer til uttrykk via en forskjell i det sosiale systemet i forhold til omverden og er en systemanalyse. I den komparative analysen speiles enheten av indikator som har markert en forskjell i forhold en enhet som kan kopieres og føres inn i systemet. Dette betegnes som forskjellens innerside og ytterside, eller systemet og omverden. Det som markerer forskjell i denne analyse er at begrepene kan beskrive hverandre ved at systemet er det som iakttar og det som iakttas. Dialogen har markert en forskjell, der den annen side er diskusjon. Når systemet iakttar diskusjon og samtidig betrakter diskusjon, kan diskusjon gjeninnføres i dialogen. Dialogen kan beskrive diskusjonen, og analysen medfører høyere refleksiv kapasitet i systemet (Andersen 1999). Dette illustreres i fig. 3.3.

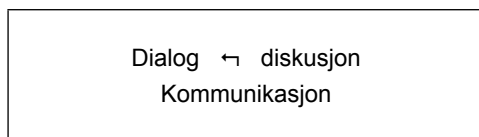


Fig. 3.3: Iakttakelse av system/omverden

For å finne sammenhengen mellom klasseledelse og elevenes vurderingsresultater vil dette være en komparativ analyse der funn fra det kvalitative materialet markerer en forskjell i forhold til elevenes vurderingsresultater. Det vil si at forskjeller og likheter i kommunikasjonsmønstrene i de ulike skolene og gruppene sammenliknes med elevenes vurderingsresultater som vist i fig. 3.4.

Kommunikasjonsmønster ← elevens vurderingsresultater
Klasseledelse

Fig. 3.4: Illustrasjon av komparativ analyse

3.5.2 Statistisk analyse av kvantitativt datamateriale

Det er gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser innenfor alle skalaområder i kartleggingsundersøkelsen. Hovedbegreper og underbegreper i måleinstrumentene er utviklet for å dekke mest mulig representative spørsmål. Hensikten med faktoranalysen er å komme frem til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene, og de ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt fra en grundig vurdering for å gi et meningsfullt bidrag til undersøkelsesområdene i dette studiet.

Utgangpunktet har vært faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000). I noen tilfeller er det foretatt mer eksplorerende analyser for å finne underliggende begreper som kunne gi et mer spesifikt innhold av de ulike områdene i datamaterialet. I vurderingen av antall faktorer er det i større grad benyttet faktorløsninger fra tidligere datasettene er anvendt, og ikke ensidige metodiske vurderinger.

Det er utarbeidet delskalaer eller faktorer basert på faktoranalysene, og det er utviklet sumskårer. Det vil si den summen alle spørsmålene innenfor et tema eller hovedbegrep gir. Det er foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cornbach alpha for å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er. Reliabilitetsskåren ligger mellom .96 og .84 på de ulike faktorene som presenteres i dette studiet. Disse verdiene betraktes som tilfredsstillende og uttrykker at de fleste målingene i dette studiet er pålitelige.

3.6 Validitet

Metodetriangulering er tatt i bruk for å sikre validitet (Ryen 2002). I dette studiet benyttes både et kvantitativt materiale, elevenes vurderingsresultater, resultater fra nasjonale prøver, samt observasjoner av undervisning i 4 ulike skoler fordelt på 2 klasser/grupper i hver skole, samt intervju av involverte lærere og rektor. Dette har gitt et bredt materiale.

Validitet er knyttet til utvikling av måleinstrumentene og i dette studiet er intervjuguiden og observasjonsskjemaet tilpasset formålet med studiet og operasjonalisert på bakgrunn av teori (Ryen 2002). Det er utformet analysekategorier, der de samme kategoriene blir benyttet i analysen av intervju og observasjoner. Det er benyttet båndopptaker under intervjuet, nettopp for å sikre validitet. I tillegg er dette mindre belastende for informantene rent tidsmessig, og forskeren kan holde fokus på svarene informantene gir, og stille oppfølgings- og utdypningsspørsmål. Alle informanter fikk anledning til å korrigere sine opplysninger, for å unngå feil i kildematerialet.

Under observasjonene har forskeren forholdt seg til et strukturert observasjonsskjema for å iakttå enheter som markerer forskjell ut fra valgte kriterier. Derfor har blikket vært rettet mot bestemte indikatorer for kommunikasjonsmønstre, for å unngå avledninger og irrelevant informasjon under observasjonene. I tillegg gir dette større bevissthet rundt egen rolle som forsker, siden det strukturerte tvinger blikket til bestemte indikatorer. Forskeren har informert elevene og læreren om studiet, og aldri kommentert noen henvendelser underveis i undervisningen. Derimot har forskeren vært til stede og kan slik defineres som omverden til det sosiale systemet der kommunikasjonsmønstrene for klasseledelse finner sted (Andersen 1999). I en av gruppene informerte elevene om forskjellen de opplevde i lærerens kommunikasjonsmønster. Dette innebærer at forskeren kan ha påvirket kommunikasjonsmønsteret, og blitt påvirket av dette i sin forforståelse i analysen. I tillegg var utvalget basert på maksimal variasjon av elevenes opplevelser av læringsmiljøet, og disse resultatene blir også en del av forskerens forforståelse under observasjon og intervju. Det er derfor tatt høyde for disse påvirkningene i utarbeidelsen av måleinstrument, gjennom strukturerte kriterier i for iakttakelse og i

semistrukturert intervjuguide operasjonalisert ut fra teori. I tillegg har forskeren vært bevisst sin rolle under datainnsamlingen og under analysen av data, hvilket innebærer en refleksiv kommunikasjon i henhold til funn og tolkninger.

Ytre validitet er et spørsmål om funnene kan generaliseres over til andre populasjoner. I kvalitative undersøkelser vil det være vanskelig å generalisere statistisk fordi utvalget er for lite til å være representativt for populasjonen. Derimot gir kvalitative studier en fyldig beskrivelse som kan gi innsikt og forståelse for fenomenet, i dette tilfellet klasseledelse (Myklebust 2002). I tillegg er det tatt hensyn til behovet for å øke generaliseringsmulighetene i utvalgsriteriet, og variasjonene som velges er derfor knyttet til det Gall, Borg og Gall (1996) beskriver som «Maximum variation sampling». Dette innebærer funn som kan si noe generelt om fenomenet klasseledelse og hvilke kommunikasjonsmønstre som gir grunnlag for økt læringsutbytte. Selv om utvalget er knyttet til 4 skoler vil materialet dekke variasjonen i fenomenet klasseledelse. På bakgrunn av dette vil de identifiserte kommunikasjonsmønstrene gi innsikt og forståelse for fenomenet klasseledelse og hvilken effekt ulike kommunikasjonsmønstre har som grunnlag for økt læringsutbytte. Deretter sammenliknes dette med de faktiske vurderingsresultatene elevene oppnår og vil øke validiteten på studiet. Den ytre validiteten i dette studiet er derfor ivaretatt gjennom det Kvale (1997) kaller analytisk generalisering der dette refererer til teorier som støtte, og ved utvalgsriterier for maksimal variasjon i fenomenet som studeres.

Ved å benytte metodetriangulering, der teori operasjonaliserer fenomenet klasseledelsens kommunikasjonsmønstre i måleinstrumentene, maksimal variasjon i utvalget i forhold til elevenes opplevelser av læringsmiljøet, rektors mer eller mindre tilfeldige utvalg av grupper i den enkelte skolen og elevenes vurderingsresultater som også kan sies å være et tilfeldig utvalg, styrker dette studiets generalisering utover de fire skolene i studiet.

4. LÆRINGSMILJØ OG VURERINGSRESULTATER

Gjennom variansanalyser er det funnet frem til 4 ulike ungdomsskoler, der disse får betegnelsen A, B, C og D. De har følgende elevtall og beliggenhet;

Tabell 4.1: «Oversikt over skolene»

A	B	C	D
320	252	500	165
Land	Land	By	Land

Alle de utvalgte skolene rekrutterer elever med variasjon av sosiokulturelle faktorer. Alle skolene med unntak av skole D, har minoritetspråklige elever. Alle skolene og de utvalgte gruppene har elever som mottar spesialundervisning etter § 5–1 i opplæringsloven. Derimot er organiseringen noe ulik på skolene. Skole A, B og D har klassestørrelser på opptil 30 elever, mens skole C benytter storklasser med opp til 60 elever. Skole A og C har 60 minutters undervisningsøkter, mens skole B og D har undervisningsøkter på 45 minutter. Alle skolene er organisert med trinn- eller teamleder på hvert trinn.

For å finne frem til variasjonene er det lagt inn beregninger på alle skalene slik at gjennomsnittet for hver enkelt skole er 500 poeng og 1 standardavvik er lik 100 poeng. Disse beregningene er utført for hver enkelt skole innen alle de aktuelle variabelområdene for å studere fenomenet klasseledelse. Nedenfor presenteres alle områdene som har betydning for fenomenet klasseledelse og skolenes skåre fremstilles både grafisk og i tabeller.

4.1 Elevenes opplevelse av læringsmiljøet

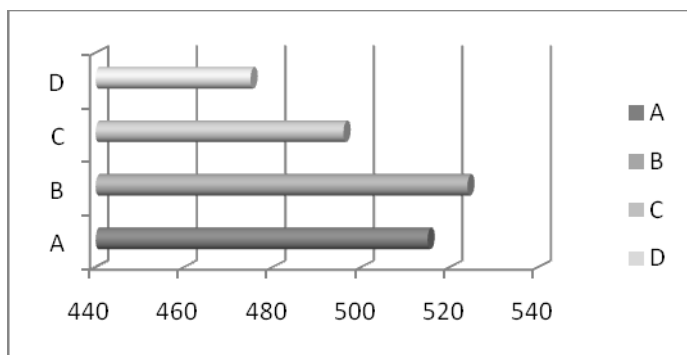
Klasseledelse handler i følge Ogden (2004) om hvordan læreren skaper produktiv arbeidsro i elevgrupper ved å fremme og skjerme læringsaktiviteter. I utvalget er det derfor lagt vekt på 4 områder der elevene vurderer egen opplevelse av læringsmiljøet som kan relateres til lærerens evne til å skape et godt læringsmiljø. Ett av måleinstrumentene som er benyttet dekker området «syn på skolen» og er en bearbeidet utgave av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995). Under området «Syn på skolen», tar elevene stilling til hvordan de trives på skolen ut fra 8 utsagn. Vurderingsskalaen er delt inn i 4 ulike svaralternativ, JA=4, nei=3, ja=2 og NEI=1. Høy skåre innebærer god trivsel og et positivt syn på læringsmiljøet, mens en lav skåre indikerer et mindre positivt syn på skolen og lav trivsel. Nedenfor er gjennomsnittresultatene for skolen vist.

Tabell 4.2: Gjennomsnittsskåre for «Syn på skolen»

	A	B	C	D
«Syn på skolen»	493	515	505	463

Tabellen viser at det er relativt store forskjeller mellom enkelte skoler i hvordan elevene vurderer læringsmiljøet. Elevene i skole B opplever større trivsel i læringsmiljøet enn elevene i de øvrige skolene. Resultatet er over ett halvt standardavvik mellom skole B og D. Derimot er ikke forskjellene oppsiktsvekkende store mellom skolene A, B og C i forhold til hvilket syn elevene har på skolen og hvordan de trives i læringsmiljøet.

Forskjellene mellom disse skolene indikerer at trivsel ikke bare er knyttet til opplevelse av tilhørighet i et sosialt fellesskap, men også av undervisningshandlingene slik at elevene opplever nytte- og interessefellesskap med skolen gjennom det klasselederen formidler. Siden det er variasjoner mellom skolene indikerer også dette at det ikke finnes en type ideallærer eller oppskrift på hvordan de faglige og sosiale målene i skolen skal realiseres (Ogden 2004).



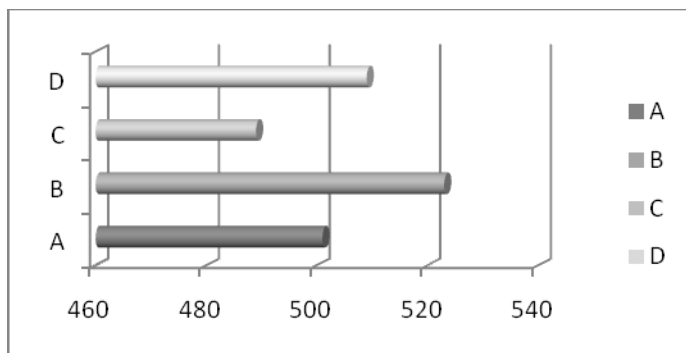
Figur 4.1: «Syn på skolen»

Undervisnings- og læringshemmende atferd er et annet område som er benyttet for å finne frem til forskjeller og likheter knyttet til klasseledelse. Dette måleinstrumentet er også en bearbeidet utgave av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995). Denne vurderingen tar utgangspunkt i analyser av 13 utsagn knyttet til atferd, som å drømme seg bort i timen, komme for seint, bli lett distraheret, være urolig og bråkete, samt forstyrre andre elever og lærerens undervisningshandlinger. Lav skåre innebærer mye bråk og uro, mens høy skåre viser at læreren mestrer å etablere ro og orden for å gjennomføre sine undervisningshandlinger. I denne vurderingen er skalaen delt inn i 5 svaralternativer der aldri=5, sjelden=4, av og til =3, ofte = 2 og svært ofte =1. Høy skåre viser at elevene opplever ro og orden i undervisningssituasjonen, mens lav skåre viser at elevene opplever undervisnings- og læringshemmende atferd i læringsituasjonen.

Tabell 4.3: Undervisnings- og læringshemmende atferd

	A	B	C	D
«Undervisnings- og læringshemmende atferd»	501	523	489	509

Tabellen viser også her relativt små forskjeller i hvordan elevene vurderer sin egen atferd i forhold til undervisningen. I skole B opplever elevene lite undervisnings- og læringshemmende atferd, mens elevene i de øvrige skolene rapporterer om noe mer bråk og uro i undervisningen.



Figur 4.2: Undervisnings- og læringshemmende atferd

Elevenes beskrivelser av egen atferd og opplevelse av læringsmiljøet kan betraktes som respons på lærerens undervisningshandlinger og hvordan læreren mestrer å opprettholde ro og orden. Lærernes undervisningshandlinger i skole C er slik at elevene i mindre grad enn elevene i de øvrige skolene lar seg engasjere i undervisningsaktivitetene, og andre handlinger som å forstyrre medelever, avbryte lærerens undervisning eller bli passive blir et alternativ til deltakelse i undervisningen. Derimot viser elevene i skole B at de responderer med en atferd som støtter de undervisningshandlinger lærerne utfører, der dette innebærer at lærerne mestrer å lede gruppens læringsarbeid ved å opprettholde ro og orden gjennom undervisningshandlingene.

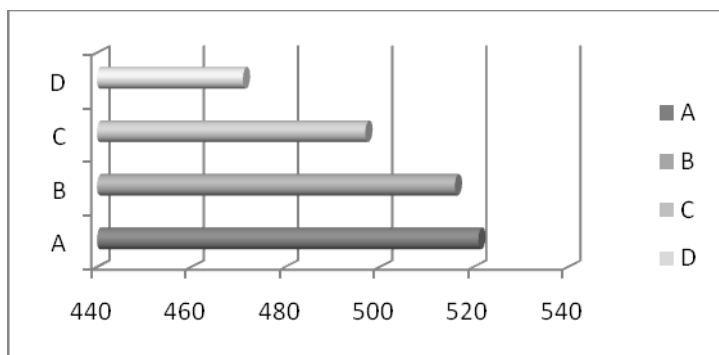
I tillegg er området for relasjon mellom lærer og elev tatt med som et vurderingskriterie for å finne variasjoner mellom skolene i forhold til klasseledelse. Når klasseledelse innebærer å etablere ro og orden for å fremme læringsaktivitet innebærer også dette at elevene opplever tillit og anerkjennelse der læreren viser interesse for deres aktiviteter faglig og sosialt (Nordahl, 2005). Dette området har da særlig betydning i forhold til indikatorer for klasseledelse, siden relasjoner mellom elev og lærer er vesentlig i forhold til hvordan elevene utvikler seg (Nordahl, 2000). I denne vurderingen benyttes måleinstrumentet «Relasjoner mellom elev og lærer» hentet fra elevheftet der elevene er informanter. Skalaen er hentet fra «Classroom Enviroment Scale» (Moos og Trickett 1974) og er tidligere benyttet av Nordahl i flere undersøkelser (Nordahl, 2005).

Variasjonsanalysene har tatt utgangspunkt i 15 utsagn der elevene vurderer forholdet til lærer. Dette omhandler hvordan læreren skaper det sosiale klimaet i klassen ved å bruke humor, ros, støtte og oppmuntring i både faglige og sosiale aktiviteter, samt viser respekt og forståelse for elevene. Lav skåre innebærer at elevene har en dårlig relasjon til lærer der disse egenskapene ikke blir fremtredende, mens høy skåre viser at elevene liker læreren godt. I denne vurderingen er skalaen delt inn i 4 svaralternativer der helt enig=4, litt enig=3, litt uenig=2 og helt uenig=1. Lav skåre indikerer dårlig relasjon til lærer ut fra elevenes opplevelse, og høy skåre god relasjon til lærer.

Tabell 4.4: Relasjon lærer og elev

	A	B	C	D
«Relasjon lærer og elev»	521	516	497	471

I tabellen fremkommer det at elevene i skole A har et langt bedre forhold til sine lærere enn elevene i skole B, C og D. Dette innebærer at det er store forskjeller mellom hvordan elevene opplever relasjonen til lærer. Forskjellen mellom skolene viser at det er ett halvt standardavvik i forskjell mellom skole A og skole D. Skolene A og B skårer over nasjonalt gjennomsnitt, og skolene C og D skårer under nasjonalt gjennomsnitt.



Figur 4.3: Relasjon lærer og elev

Forskjellene i forhold til relasjoner mellom elev og lærer er avhengig av hvordan læreren leder læringsarbeidet gjennom blant annet støtte og oppmuntring i faglige og sosiale aktiviteter for å utvikle et positivt læringsmiljø. Ut fra elevenes opplevelser av relasjon til lærer ser det ut til at elevene i skole A og B har et mer støttende og oppmuntrende læringsmiljø enn det elevene i skole C og D opplever.

«Struktur i undervisningen» er det fjerde kriteriet som blir benyttet for å forklare fenomenet klasseledelse. Her måles det hvordan elevene opplever timenes oppstart, om de kommer presis til timen og om læreren kommer i tide. I tillegg vurderer elevene om de forstår undervisningens innhold og kan delta, og om de følger reglene for aktiviteter knyttet til opplæringa. Her brukes måleinstrumentet «Undervisningens innhold og arbeidsområder», og dette er utarbeidet av Goodlad (1984) og Nordahl (2000). Elevene er informanter og de svarer på 6 utsagn knyttet til «Struktur i undervisningen». Vurderingsskalaen er delt inn i 5 alternativer, ja, alltid = 5, ofte = 4, av og til = 3, sjelden = 2 og nei, aldri = 1. Høy poengsum viser at elevene opplever god struktur i undervisningen, og lav skåre indikerer liten struktur i undervisningen. Elevens vurdering gjengis i tabell 4.5.

Tabell 4.5: Struktur i Undervisningen

	A	B	C	D
«Struktur i undervisningen»	515	524	496	475

Tabellen viser at elevene i skole A og B opplever langt bedre struktur i undervisningen enn elevene i skole C og D. Forskjellen er omtrent ett halvt standardavvik mellom skole B og D, og elevene i skole C og D skårer under nasjonalt gjennomsnitt. Dette innebærer at lærerne i skole A og B synes å mestre i langt større grad enn lærerne i skole C og D å holde struktur i læringsaktivitetene ved å komme presis til timene, sette i gang opplæringen samt holde fokus på læringsaktivitetene.

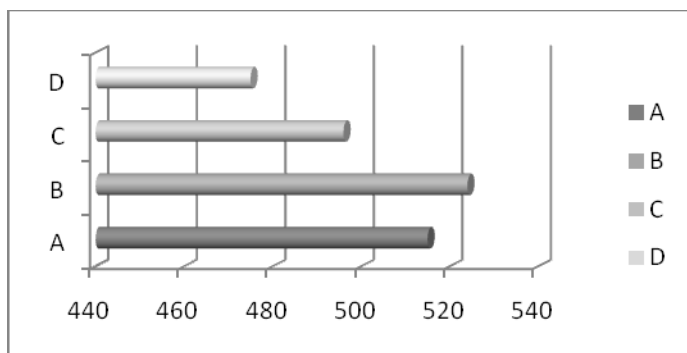


Fig 4.4: Struktur i undervisningen

Elevene i skole B rapporterer at de i langt større grad enn elevene i de andre skolene har lærere som møter presis til timen og kommer i gang med undervisningen. De opplever også at innholdet i undervisningen er tilpasset deres forutsetninger for å mestre, og at læreren har skapt et forutsigbart læringsmiljø gjennom regler for samspill i klasserommet under læringsøkta. Elevene i skole A opplever også dette i større grad enn gjennomsnittet av elever på landsbasis, mens elevene i skole C og D opplever strukturen i undervisningen langt dårligere enn nasjonalt gjennomsnitt. Dette støtter Klettes funn fra klasseromsundersøkelser der hun påpeker at det er store variasjoner i arbeidsmåter, systematikk og struktur i undervisningen (Klette 2003). Når elevene opplever store variasjoner i lærerens undervisningshandlinger, referer dette også til hvordan de opplever sine lærere som ledere av læringsarbeidet.

4.1.1 Oppsummering av elevens vurdering av læringsmiljøet

Alle disse områdene viser at det er en sammenheng mellom skårene til skolene, der elevene i skolene A og B opplever langt bedre relasjon til sin lærer, struktur, ro og orden i undervisningen og at de trives bedre på skolen enn elevene i skole C og D. Siden denne sammenhengen blir markant indikerer dette at disse områdene har sammenheng med hvordan læreren

fremstår og skaper læringsmiljøet gjennom utøvelsen av klasseledelse. Disse resultatene refererer til elevenes opplevelser og kan derfor betraktes som elevenes respons på lærernes undervisningshandlinger.

Det er læreren som utøver undervisningshandlingene og har gjennom det kvantitative datamaterialet av elevenes opplevelser av læringsmiljøet bidratt til en vurdering av evnen de har til å lede læringsarbeidet når elevenes opplevelser betraktes som responsen på undervisningshandlingene. Dette blir tatt med i vurderingen for slik å finne sammenhengen mellom fenomenet klasseledelse og elevenes vurderingsresultater.

4.2 Lærernes vurdering av elevenes arbeidsinnsats

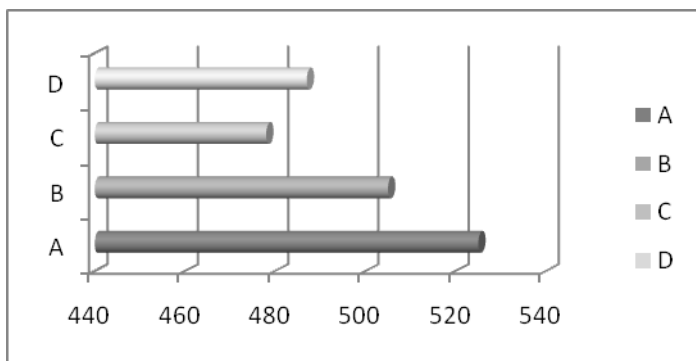
Elevenes arbeidsinnsats og motivasjon for skolefaglige aktiviteter vil i stor grad være knyttet til lærerens undervisningshandlinger og til elevenes læringsutbytte. Læring vil alltid kreve elevens egen aktivitet og være grunnlaget for skolefaglige prestasjoner. I tillegg vil alle de handlinger elevene utfører, herunder motivasjon og arbeidsinnsats også være et mål på hvordan læreren tilrettelegger opplæringa, motiverer, støtter og oppmuntrer læringsaktivitetene. Lærerens vurderinger av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats kan i denne sammenheng være et uttrykk for hvordan de mestrer å lede elevenes læringsarbeid.

Her er elevens motivasjon og arbeidsinnsats vurdert av kontaktlærer gjennom måleinstrumentet «Motivasjon og arbeidsinnsats» utarbeidet av Nordahl (2005). Lærerne har vurdert ut fra 4 utsagn, og vurderingsskalaen har en oppdeling i fire svaralternativer der passer ikke = 1, passer nokså = 2, passer = 3 og passer meget = 4. Lav skåre viser at lærerne vurderer elevenes arbeidsinnsats og motivasjon som lav, og høy skåre innebærer god motivasjon og arbeidsinnsats hos elevene.

Tabell 4.6: «Motivasjon og arbeidsinnsats»

	A	B	C	D
«Motivasjon og arbeidsinnsats»	525	505	478	487

Tabellen viser at lærerne i skole A vurderer at elevene i deres skole til å ha høyere motivasjon og arbeidsinnsats enn deres kollegaer vurderer for sine elever i skolene B, C og D. Derimot er arbeidsinnsats og motivasjonene hos elevene vurdert av lærerne til å være omtrent jevnt med nasjonalt gjennomsnitt for skole B, mens det i skole C og D er under nasjonalt gjennomsnitt. I forhold til lærernes vurderinger er det omtrent ett halvt standardavvik i forhold til motivasjon og arbeidsinnsats hos elevene i skole A sammenliknet med skole C. Dette innebærer at lærerne i skole C mener elevene kunne jobbet bedre med skolefaglige aktiviteter, hvilket vil ha sammenheng med hvordan de som lærere tilrettelegger for læringsaktiviteter gjennom klasseledelse. Dette er også illustrert i figur 4.5.



Figur 4.5: «Motivasjon og arbeidsinnsats»

Samlet viser resultatene at elevene i skole A og B opplever undervisningshandlingene langt mer positive enn elevene i skole C og D. Elevene i skole B opplever den beste strukturen i undervisningen i forhold til elevene i de andre skolene. Derimot vurderer lærerne i skole B at deres elever har dårligere arbeidsinnsats og motivasjon enn elevene i skole A, selv

om de trives godt på skolen. Dette kan indikere at lærerne i skole B har høyere forventninger til sine elever enn lærerne i skole A og C. Elevene i skole A har den beste relasjonen til sine lærere, men trives allikevel ikke så godt på skolen som elevene i skole B. Når lærervurderingen av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats i skole A er bedre enn vurderingen lærerne i skole B gir, kan dette være påvirket av en god relasjon mellom lærer og elev. Elevene i skole C opplever mest undervisningshemmende atferd, hvilket kan ha sammenheng med at lærerne opplever elevenes arbeidsinnsats og motivasjon som lav. Samtidige kan dette indikerer at lærerne i skole C ikke mestrer å opprettholde arbeidsro og motivere til innsats.

Elevene i skole D opplever ro og orden i læringsmiljøet, men skårer ikke tilsvarende på opplevelsen av god struktur i undervisningen, relasjon til lærer og trivsel på skolen. Deres lærere gir heller ikke høy skåre på opplevelsen av elevenes arbeidsinnsats og motivasjon. Dette indikerer at selv om det er rolig i undervisningen, er grunnlaget for læringsutbytte avhengig av elevenes opplevelse av lærerens undervisningshandlinger og hvordan læreren leder læringsarbeidet. Det vil si at det må foregå en aktivitet som fremmer og har fokus på faglig læring. Likeledes ser det ut til god relasjon til lærer har samsvar med hvordan elevene opplever innholdet og strukturen i undervisningen.

4.3 Elevenes vurderingsresultater

For å vurdere sammenhengen mellom klasseledelse og elevenes vurderingsresultater gjengis her elevenes resultater på de nasjonale prøvene.

Tabell 4.7: Elevenes vurderingsresultater på nasjonale prøver

Fag	A	B	C	D
Engelsk	2,9	2,9	3,2	3,2
Lesing	3,3	3,1	3,3	3,1
Matematikk	3,5	3,3	3,2	2,9
Gj.snitt	3,2	3,1	3,2	3,0

Vurderingsskalaen for nasjonale prøver er 5 delt for ungdomstrinnet. Resultatene viser at skole A, B og C skårer over gjennomsnitt, mens skole D likt med gjennomsnittet. Elevene i skole A og B opplevde i større grad enn elevene i skole C og D bedre struktur i undervisningen og bedre relasjon til sine lærere. Disse variasjonene i elevenes vurderingsresultater er basert på et gjennomsnitt på skolenivå. Flere forskningsrapporter påpeker imidlertid at det kan store forskjeller mellom trinn i samme skole (Imsen 2004, Haug 2006). Dette kan da innebære at det er store forskjeller på de ulike trinnene i hver skole, selv om det ikke fremkommer i skolens gjennomsnitt på nasjonale prøver. Derimot skal de nasjonale prøvene gi retningslinjer for videre arbeid, og slik bli lærerens verktøy for å vurdere egne undervisningshandlinger for læring. Hattie (2009) påpekte i sine studier at tester og kartleggingsverktøy i stor grad ble brukt som måleinstrument på elevenes kunnskap, i stedet for refleksjoner over egen praksis for å øke elevenes læringsutbytte.

Siden utvalgsriteriet av skolene og skolenes resultat på nasjonale prøver er basert på et gjennomsnitt på skolenivå, blir det nødvendig å finne vurderingsresultater i de gruppene der praksis er studert for å finne sammenhengen med klasseledelse. I neste tabell 4.8, gjengis elevenes gjennomsnittskarakter i de gruppene der klasseledelse er observert.

Tabell 4.8: Gjennomsnittskarakter i utvalgte gruppene

		A	B	C	D
8. trinn	Norsk	4,4	3,4	3,52	3,81
	Engelsk	3,84	3,7	3,78	2,93
	Matematikk	3,92	3,57	3,75	3,2
Gj.snitt gruppe		4	3,55	3,68	3,31
Ant. elever med spesialundervisning		1	2	2	1
Ant. elever med fritak for vurdering		0	1	3	1
10. trinn	Norsk	3,42	3,96	3,54	3,78
	Engelsk	3,10	3,6	4	3,96
	Matematikk	3,23	3,39	3,41	3,43
Gj.snitt gruppe		3,25	3,65	3,47	3,72
Ant. elever med spesialundervisning		7	3	3	2
Ant. elever med fritak for vurdering		3	0	3	2

Denne tabellen viser at det er store forskjeller i resultatene mellom gruppene i samme skole. Skole A hadde den beste skåre på relasjon til lærer og lite undervisningshemmende atferd, og lærerne vurderte eleven til høy motivasjon og arbeidsinnsats i forhold til de andre skolene. Skolen oppnådde også godt resultat på de nasjonale prøvene. Derimot er det ikke samsvar mellom vurderingsresultatet på gruppa i 8. trinn i forhold til 10. trinn i skole A, siden den utvalgte gruppa på 10. trinn har det dårligste vurderingsresultatet blant alle de utvalgte gruppene på 10. trinn. Det samme mønsteret finnes også i skole D, der 8. trinn har det dårligste vurderingsresultatet blant alle utvalgte grupper, mens gruppa på 10. trinn i skole D har det beste vurderingsresultatet av alle gruppene. På skolenivå opplever elevene i skole D dårlig relasjon til lærer, mens elevene i skole A oppgir god relasjon til lærer. Lærerne i skole D vurderer at elevene har lav motivasjon og arbeidsinnsats i forhold til lærerne i skole A, som vurderte denne som svært god i forhold til nasjonalt gjennomsnitt. I skole B er det størst samsvar mellom gruppene på 8. trinn og 10. trinn i samme skole. Denne skolen har ikke de høyeste vurderingsresultatene på gruppenivå sammenliknet med like trinn i de andre skolene, men de viser til høyest skåre på elevenes opplevelse av struktur i undervisningen, undervisnings- og læringshemmende atferd og god relasjon til lærer på gruppenivå. Skole B oppnår minst spredning av vurderingsresultat når de ulike trinnene i samme skole sammenliknes.

Dette innebærer at når grupper i samme skole oppnår ulike gjennomsnittresultater, vil det være et uttrykk for at det i stor grad er lærerens spesifikke fagkompetanse, evne til å reflektere over undervisningshandlingene, samt evne til å lede læringsarbeidet som utgjør en viktig faktor for elevenes læringsutbytte. Samtidig viser disse resultatene at det også vil være faktorer på skolenivå som påvirker lærerens undervisningspraksis og elevenes vurderingsresultater.

5. KLASSELEDELSE I PRAKSIS

I det foregående kapitlet ble elevenes opplevelse av læringsmiljøet og lærernes vurdering av elevenes prestasjoner presentert og analysert. I dette kapitlet presenteres og analyseres den observerte praksisen av klasseledelse på 8. og 10. trinn i de utvalgte skolene.

Når lærere planlegger sine undervisningshandlinger i en konkret undervisningsøkt vil det skje med utgangspunkt i fagplanene og periodeplanene i det aktuelle faget. Dette realiseres i praksis gjennom klasseledelse der intensjonen er å realisere målet for opplæringen i henhold til planen. Dette utgjør informasjon, og ut fra planene vil innholdet i den konkrete undervisningsøkta være selektert. Dette vil være den konkrete undervisningsøktas informasjon og det som skal formidles til elevene som grunnlag for læring.

Totalt ble det observert 59 undervisningsøkter, der disse undervisningsøktene har ulik varighet knyttet til organiseringsformen i den enkelte skole. Det er selektert en informasjon for alle disse 59 undervisningsøktene ut fra læreren planlegging. Informasjonen må deretter formidles til elevene, og lærerne selektere igjen om de formidler læringsmål og eller aktiviteten elevene skal utføre i den konkrete undervisningsøkta. Den selekterte informasjonen i de observerte undervisningsøktene er fremstilt i tabell 5.1.

Tabell 5.1: Informasjon for læringsøkta

	A	B	C	D
Ant. Økter	11	18	14	16
Læringsmål	1	2	0	0
Aktivitet	9	17	14	16

Tabellen viser at kun 3 av de 59 observerte undervisningsøkter har en konkret informasjon om hva elevene skal lære. Tre av disse timene er knyttet til matematikk, der en time er på 8. trinn i skole B, en time på 10. trinn i skole A, og samt en undervisningsøkt i engelsk på 10. trinn i skole B. Dette samsvarer med det Haug (2006) finner i sine studier, der han påpeker at det er et større fokus på aktiviteter i skolen enn læringsmål. Lærerne formidler i stor grad den aktiviteten de vil elevene skal gjøre i den konkrete undervisningsøkta. Uavhengig av hva lærerne selekterer som informasjon, læringsmål eller aktivitet, er den valgte informasjon utgangspunkt for videre kommunikasjon i ledelsen av elevenes læringsarbeid. Læreren videre kommunikasjonsformer vil referere til hvordan innholdet skal meddeles, der denne formen har til hensikt å øke muligheten for at elevene hører og forstår og at undervisningen gir effekt.

5.1 Ressurser, grupperinger og undervisningsformer

Den valgte informasjonen er innholdet for den konkrete undervisningsøkta og formidles gjennom utbredelsesmedier som har til hensikt å øke sannsynligheten for læring. Både valg av grupperinger av elever i klasserommet, ressurser og undervisningshandling er knyttet til en form, der innholdet er den valgte informasjonen. Den informasjonen som er bestemt som innhold for den konkrete læringsøkta bør derfor ha sammenheng med hvilke muligheter det er for organisering av elevene i klasserommet, og hvor hensiktsmessig denne organiseringen er ut fra tilpasning til innholdet i fagstoffet i forhold til alle elevene, valgt undervisningsmaterieil og målet med opplæringen. I tillegg bør tilgjengelige ressurser, som ekstra lærer, spesialpedagog og barneveileder/assistent også påvirke valget av organiserings- og undervisningsform, slik at ressursene har effekt

i forhold til undervisningshandling og læringsutbytte. Ressursene kan betraktes som informasjon som er bestemt, eller timeplanfestet. Derimot vil organiseringen av elevene inne i klasserommet igjen være en seleksjonsprosess over mulige organiseringsformer i likhet med selekterte fagstoff og undervisningsmateriell. I tabell 5.2 gjengis de ulike gruppenes organisering, ressurser i form av antall personer og tilpasning av undervisningsmateriell i henhold til antall observerte undervisningsøkter.

Tabell 5.2: Ressurser, organisering og undervisningsformer

Skole →	A		B		C		D	
Trinn →	8.	10.	8.	10.	8.	10.	8.	10.
Res. Lærer	5/5	5/6	9/9	9/9	12/7	7/7	8/8	10/8
Res. spes.ped.			2/9	3/9				
Res. ass.		2/6	1/9	6/9				
Org. individ.	1/5	6/6	6/9	7/9			7/8	5/8
Org. par/rekke	1/5	6/6	2/9	6/9	4/7	5/7	7/8	5/8
Bruk av gr.rom		1/6			3/7	2/7		3/8
Gruppearb.	3/5			1/9	3/7	1/7		3/8
Individuelt		1/6	1/9		1/7	3/7	2/8	1/8
Kollektiv formid.		1/6	1/9				2/8	3/8
Dialog	2/5	2/6	7/9	6/9	2/7	2/7	3/8	1/8
Observasjon			5/9	13/9			1/8	1/8
Elev veiledning	3/5		2/9	1/9				
Like oppgaver	5/5	6/6	9/9	8/9	7/7	7/7	8/8	8/8
Ulike oppgaver				1/9				
Likt materiell	5/5	6/6	9/9	7/9	7/7	7/7	7/8	8/8
Ulikt materiell				2/9			1/8	
Lik aktivitet	5/5	6/6	9/9	8/9	7/7	7/7	8/8	8/8
Ulik aktivitet				1/9				
Arbeidsplaner						2/7		1/8

Tabellen viser stor variasjon i bruk av ressurser i de ulike gruppene. Alle gruppene har undervisningsøkter med lærer, med unntak av en økt på 10. trinn i skole A. I skole C 8. trinn brukes det langt flere lærere i en undervisningsøkt enn i de øvrige gruppene. Skole B er den eneste skolen

som benytter spesialpedagoger og assistenter/barneveiledere i undervisningsøktene med klasselærer. I tabellen fremkommer det at hele 6 av 9 observerte undervisningsøkter på 10. trinn har assistent/barneveileder til stede. Alle de observerte gruppene har elever med spesialpedagogisk hjelp, slik at bruk av spesialpedagoger inne i klassen indikerer at de øvrige gruppene legger spesialundervisningen utenfor undervisningsøktene til klassen. I tillegg viser tabellen at der assistenter/barneveiledere og spesialpedagoger er til stede, er det langt flere undervisningsøkter der lærer eller ekstra ressurs observerer elevene i læringssituasjonen. Dette kan indikere at undervisningen ikke er tilrettelagt ut fra antall ressurser som er tilgjengelige i den konkrete undervisningsøkta, eller at den ordinære undervisningen er godt tilrettelagt og differensiert med ulikt materiell og oppgaver slik at det ikke er behov for ekstra ressurser. Likeledes kan det være et uttrykk for at ressursene er tilstede ved behov.

Sees dette i sammenheng med variasjon av oppgaver, aktiviteter og materiell viser dette at det er svært liten differensiering av innhold og arbeidsmetodene i alle gruppene. Dette indikerer liten grad av tilpasset undervisning, og større grad av felles opplæringsmål. Det er kun på 10. trinn i skole B det finnes ulike aktiviteter og ulike oppgaver i samme undervisningsøkt, mens det i skole D på 8. trinn, kun forekommer ulikt materiell. Derimot viser ikke denne tabellen variasjoner og kombinasjoner av ulike former i en og samme undervisningsøkt, som betraktes her som undervisningens struktur. Tabellen viser lav grad av individuell tilpasning og differensiering av innholdet i undervisningsøktene. Det vil si at elevene skal gjøre det samme, men det kan finnes en differensiering av målet. Derimot er målet kun eksplisitt uttrykt for 3 av undervisningsøktene. Disse var ikke differensiert, men kollektivt orientert. Lærer kan likevel ha ulike forventninger til handling og aktivitet hos elevene.

Alle gruppene har derimot en kollektiv orientering, der dette kan være generell informasjon og faglig formidling med dialog. Elevene på 8. trinn i skole A, er den elevgruppa som har høyest forekomst av verbal kollektiv aktivitet, der både gruppearbeid, elevveiledning og formidling med dialog forekommer. Denne elevgruppa har også færrest minutter med individuelt arbeid gjennom hele læringsøkta. Hattie (2009) påpeker at det å sette ord på kunnskapen øker læringseffekten. Alle gruppene benytter

individuell arbeid, der det i denne tabellen innholder alle former for individuell arbeid fra problemløsning for forståelseskontroll, til avskrift fra tavle og arbeidsplan. Det er elevene på 8. trinn i skole D, som hyppigst har individuell arbeid. Det er kun en gruppe på 10. trinn i skole C, samt en gruppe på 10. trinn i skole D, som har benyttet arbeidsplan i undervisningsøkta under observasjonsperioden. Elevene på 10. trinn i skole A har størst forekomst av individuell arbeid uten veiledning.

Organiseringsformen ser ut til å være svært fast i alle gruppene, og organiseringen skifter kun ved gruppearbeid. Ved gruppearbeid er det kun 10. trinn i skole B som beholder elevene i klasserommet, mens de andre gruppene på 10. trinn kan forlate klasserommet. Det er kun i skole C på 8. trinn at kan bruke flere rom under gruppearbeid. Når elevene kan forlate klasserommet, indikerer dette at læreren også må bevege seg mellom flere rom for å holde oversikt over læringsarbeidet til elevene. Det ser derfor ut til at elevene organiseres etter hva som er hensiktsmessig i klasserommet, og ikke ut fra hva som er hensiktsmessig i forhold til innhold og arbeidsmetoder. I de fleste gruppene finnes en kombinasjon av par og individuell plassering, mens elevene i skole C plasseres på lange rekker ved siden av hverandre.

I denne fremstillingen av undervisningsformer, ressurser og organiseringsformer fremkommer verken kombinasjonen av undervisningsformene, varighet eller skifte av aktivitet og organisering. Dette er knyttet til strukturen i undervisningen for å øke forståelsen av fagstoffet som skal formidles. Undervisningshandlingene må også inneholde kommunikasjonsformer der elevene etablerer en tillit til læreren, slik at de aktivitetene som utføres bidrar til læring. Kommunikasjonen må være tydelig slik at elevene forstår innholdet i opplæringa og skaper forventninger til aktivitet. Læreren oppgave blir å lede dette arbeidet med å opprettholde handling og aktivitet gjennom hele undervisningsøkta.

5.2 Strukturen i undervisningsformene

For å øke forståelsen av undervisningens innhold som relateres til målet og følgelig innholdet i opplæringa øker det forståelsen når man og går fra det kjente, det elevene kan og mestrer via erfaringer og kunnskaper til det ukjente, som bidrar til etablering av ny erkjennelse. Dette vil dreie seg om undervisningens struktur fra nytt emne introduseres med referanse til det kjente, til elevene fordyper seg i et nytt innhold, og der de avslutter med aktiviteter for å anvende det nye fagstoffet individuelt og slik oppnår forståelseskontroll. Undervisningsformer som imøtekommer den strukturen samsvarer med det Hattie (2009) beskriver som «guidet teaching» og gir en effektiv undervisning.

Både det kjente og det ukjente i innholdet må formidles med et språk elevene forstår, en form, en begrepsbruk som konkret angir hva elevene skal gjøre for å oppnå forståelse og slik målrealisering. I tabellene som følger (5.3, 5.4, 5.5, 5.6), gjengis strukturen fra 5 observerte undervisningsøkter i hver gruppe, og hvilke kommunikasjonsformer som benyttes for å redusere usannsynligheten for at elevene forstår. I de gruppene det er observert mer enn 5 undervisningsøkter, er det lagt vekt på å gjengi maksimal variasjon i undervisningshandlingene.

Tabell 5.3: Strukturen i undervisningen og kommunikasjonsformer, Skole A

Skole/ trinn		Struktur i undervisningshandlinger og kommunikasjonsformer		
A 8	1	Gruppearbeid med veiledning, 45 min. 10 konkrete beskjeder, 2 korreksjoner av atferd		
	2	Kollektiv informasjon, 10 min. 3 konkrete beskjeder	Gruppe/ par, verbale oppgaver, 20 min. 3 konkrete beskjeder, 2 utydelige beskjeder 5 korreksjoner av atferd	Kollektiv dialog, 7 min. 3 konkrete beskjeder, 1 utydelig, 1 korreksjon av atferd
	3	Kollektiv informasjon, 10 min. 5 kon. beskjeder 3 utydelige beskjeder 3 korreksjoner atferd	Dialog i grupper 15 min, 2 konkrete beskjeder 1 korreksjon atferd	Individuelt arbeid 20 min.
	4	Kollektiv formidling m/ dialog 15 min. 5 kon. beskjeder 3 utydelige beskjeder 8 korreksjoner atferd	Kollektiv formidling 1-1 leser 8 min, 1 kon. beskjed 1 korreksjon atferd	Kollektiv dialog oppsummering 7 min. 1 utydelig beskjed
	5	Gruppearbeid med lærer- og elevveiledning, 60 min. 7 konkrete beskjeder, 4 korrigeringer av atferd		
A10	1	Kollektiv dialog, uten lærer, 30 min. 1 utydelig beskjed, 7 korreksjoner atferd		
	2	Kollektiv informasjon 15 min 4 utydelige beskjeder 20 korreksjoner atferd	Individuelt arbeid 15 min.	Individuelt arbeid v/ pc 30 min. 1 konkret beskjed 2 utydelige beskjeder 6 korreksjoner atferd
	3	Kollektiv formidling m/ dialog 30 min 2 konkrete beskjeder 1 utydelig beskjed 2 korreksjoner atferd	Ind. arbeid 25 min. 2 konkrete beskjeder 3 utydelige beskjeder 8 korreksjoner atferd	Kollektiv formidling 5 min. 1 konkret beskjed
	4	Kollektiv formidling med dialog, 22 min. 4 konkrete beskjeder 2 utydelige beskjeder 5 korreksjoner atferd	Individuelt arbeid uten veiledning 18 min.	
	5	Kollektiv formidling med dialog 28 min. 5 konkrete beskjeder 2 korreksjoner atferd	Individuelt arbeid med veiledning 7 min. 2 konkrete beskjeder 2 utydelige beskjeder	Kollektiv formidling 15 min. 1 konkret beskjed 1 utydelig beskjed

Tabell 5.3 viser at elevene på 8. og 10. trinn i skole A utsettes for ulike undervisningshandlinger. Lærerne på 8. trinn fokuserer i langt større grad på verbale aktiviteter, gjennom dialog med lærer og verbalisering av kunnskap elevene seg i mellom. Totalt på disse 5 undervisningsøkene har elevene 179 min. med verbale aktiviteter med lærer som veileder, hvilket reduserer usannsynligheten for at forståelse oppnås. Elevene på 10. trinn har 80 min. kollektive aktiviteter og dialog med lærer på 5 undervisningsøkter, og 60 min. med kollektiv formidling. Dette etterfølges av 80 min. med individuelt arbeid. Elevene på 10. trinn har ikke samme muligheten til å verbalisere sine kunnskaper, men har til gjengjeld muligheten til å fordype seg i emnet og tilegne seg forståelseskontroll gjennom individuelt arbeid, siden det individuelle arbeidet foregår etter en kollektiv aktivitet. Elevene på 8. trinn har 28 min. individuelt arbeid på disse 5 undervisningsøktene, og må derfor tilegne seg i større grad forståelseskontroll gjennom muntlig aktivitet. Den muntlige aktiviteten gir derimot langt bedre kontroll for lærer, mens elevene under individuelt arbeid i langt større grad er overlatt til sin egen forståelse. Elevenes videre arbeid og kommunikasjonen omkring fagstoffet kan derfor like gjerne fortsette med misforståelse som forståelse (Kirkegaard og Wilson under utarbeidelse).

Elevene på 8. trinn i skole A får langt flere konkrete beskjeder knyttet til læringsaktiviteten enn elevene på 10. trinn i samme skole. På 8. trinn gis det totalt 39 konkrete beskjeder, mens det på 10. trinn gis 18. Det samme forholdet gjelder for utydelige beskjeder, og her gis det 10 utydelige beskjeder på 8. trinn og 16 på 10. trinn i de gjengitte undervisningsøktene. Det innebærer at det blir opp til elevene å vurdere egen handling. Korreksjon av atferd øker når det blir gitt færre konkrete beskjeder. 10. trinn får hele 50 korreksjoner på atferd, mens 8. trinn har 25 atferdskorrigeringer. Det blir gitt betydelig mindre beskjeder, både utydelige og konkrete, samt korreksjoner på atferd under individuelt arbeid. Dette gjelder for både 8. og 10. trinn. Dette kan ha sammenheng med at elevene jobber selvstendig med læringsarbeidet, men det kan like gjerne være et uttrykk for at læreren ikke bryr seg med passiv og irrelevant aktivitet i forhold til læringsarbeidet. Det samme kan være tilfellet for gruppearbeid, men under gruppearbeidet på 8. trinn gis det mange konkrete beskjeder hvilket indikerer at læreren tar kontroll over læringsarbeidet.

De store forskjellene mellom 8. og 10. trinn i skole A, indikerer at det kan være lærerens faglige engasjement og læring som ligger til grunn for seleksjoner av arbeidsformer og kommunikasjonsformer der disse påvirker hverandre gjensidig.

Lærerne i skole B har selektert sine undervisningshandlinger og kommuniserer som følgende, gjengitt i tabell 5.4.

Tabell 5.4: Strukturen i undervisningen og kommunikasjonsformer, Skole B

Skole/ trinn		Struktur i undervisningshandlinger og kommunikasjonsformer		
B 8	1	Kollektiv demonstrasjon med dialog, 18 min. 5 konkrete beskjeder 2 korreksjoner atferd		Individuelt arbeid med veiledning, 20 min. 2 konkrete beskjeder
	2	Kollektiv informasjon, 5min. 2 konkrete beskjeder 1 korreksjon atferd		Individuelt arbeid ved pc, med veiledning, 35 min. 1 konkret beskjed 1 korreksjon atferd
	3	Kollektiv formidling m/instruksjoner og dialog 40 min. 5 konkrete beskjeder, 1 utydelige beskjeder, 3 korreksjoner atferd		
	4	Gruppearbeid med veiledning 10 min. 3 konkret beskjed 1 korreksjon atferd	Kollektiv formidling med dialog 10 min. 2 konkrete beskjeder	Individuelt arbeid 20 min. 2 konkrete beskjeder
	5	Individuelt arbeid 20 min. 4 konkrete beskjeder	Kollektiv formidling m/dialog 10 min. 2 konkrete beskjeder 1 korreksjon atferd	Individuelt arbeid m/veiledning 15 min. 1 utydelig beskjed
B 10	1	Kollektiv formidling m/dialog, 10 min. 1 korreksjon atferd	Dialog i grupper 10 min, 2 konkrete beskjeder 1 utydelig beskjed 1 korreksjon atferd	Individuelt arbeid, lese 20 min. 3 konkrete beskjeder 2 utydelige beskjeder
	2	Individuelt arbeid, lese 20 min. 3 konkrete beskjeder 1 utydelig beskjed 2 korreksjoner atferd	Gruppearbeid m/veiledning, 8. min 1 Konkrete beskjeder 1 utydelig beskjed 1 korreksjon atferd	Kollektiv formidling m/oppsummering, 10 min. 2 konkrete beskjeder 1 korreksjon atferd
	3	Kollektiv formidling m/ repetisjon, og dialog, 25 min 2 konkrete beskjeder 1 utydelig beskjed 3 korreksjon atferd		Individuelt arbeid – lese 15 min. 2 konkrete beskjeder
	4	Kollektiv formidling m/ dialog, ½ gruppe 25 min. 2 konkrete beskjeder 2 korreksjoner atferd Individuelt arbeid ½ gruppe 25 min.		Individuelt arbeid ½ gruppe 25.min 3 konkrete beskjeder Kollektiv formidling m/ dialog, ½ gruppe 20 min.
	5	Kollektiv informasjon 5 min. Gruppearbeid, 40 min. 8 konkrete beskjeder		

Denne tabellen viser at elevene i skole B, på både 8. og 10. trinn, har vekslende undervisningsformer som starter med kollektiv aktivitet. Elevene på 8. trinn har totalt 88 min. med kollektiv formidling med dialog i løpet av de 5 gjengitte undervisningsøktene. Det er kun 5 min. med kollektiv informasjon og i den resterende undervisningstiden i disse øktene har elevene individuelt arbeid med veiledning fra lærer der dette utgjør 110 min. Elevene på 10. trinn har noe færre minutter med kollektiv formidling enn elevene på 8. trinn. Deres samlede tid til kollektive aktiviteter er 83 min, men i forhold til 8. trinn har de langt flere minutter til individuelt arbeid som utgjør 130 min. På 10. trinn veksler de kollektive aktivitetene. I motsetning til kommunikasjonsformen på 8. trinn har elevene på 10. trinn både repetisjoner og oppsummeringer av fagstoff i den kollektive aktiviteten. Gruppearbeid inngår som kollektiv aktivitet, og elevene på 10. trinn jobber 40 min. der de i fellesskap verbaliserer sin kunnskap og forståelse for fagstoffet, mens elevene på 8. trinn benytter 10 min. av 5 undervisningsøktene til denne aktiviteten. Det er ikke store forskjeller mellom undervisningshandlingene på 8. og 10. trinn i skole B. Derimot kan undervisningsformen indikere at lærerne på 8. trinn kontrollerer elevenes forståelse med hyppigere bruk av kollektiv formidling og dialog, mens lærerne på 10. trinn åpner for mer individuelt arbeid for å la elevene arbeide seg til forståelseskontroll. Til gjengjeld kan lærerne på 10. trinn kontrollere elevenes forståelse ved å benytte kollektive repetisjoner og oppsummeringer med dialog i løpet av undervisningsøkta.

Lærerne på både 8. og 10. trinn gir mange konkrete beskjeder om hvilken atferd eller handling de ønsker elevene skal ha. Det gis få utydelige beskjeder på begge trinnene. Derimot korrigeres elevene på 10. trinn hyppigere i forhold til atferd, enn elevene på 8. trinn. Det brukes korreksjoner av atferd og konkrete beskjeder både under kollektive aktiviteter og individuelt arbeid, selv om det ofte forekommer under kollektive aktiviteter. Dette indikerer at lærerne er oppmerksomme på elevenes læringsaktiviteter under individuelt arbeid. Det er få ulikheter i seleksjonen av arbeidsformer på trinnene i skole B. Det er også tilsvarende samsvar i hyppig bruk av konkrete beskjeder og få utydelige beskjeder, samt i forholdet mellom konkrete beskjeder og antall korreksjoner av atferd. Derimot blir det på 10. trinn gitt flere utydelige beskjeder og korreksjoner på atferd. Siden det er få forskjeller i både undervisningshandlingenes struktur og

kommunikasjonsformer mellom gruppene i skole B, indikerer dette et samarbeid eller felles føringer for utøvelsen av undervisning på skolenivå. I neste tabell 5.5, gjengis strukturen i undervisningshandlingene, samt kommunikasjonsformene lærerne i skole C benytter.

Tabell 5.5: Strukturen i undervisningen og kommunikasjonsformer, Skole C

Skole/ trinn	Struktur i undervisningshandlinger og kommunikasjonsformer			
C 8	1	Gruppearbeid, 35 min. 4 konkrete beskjeder, 1 utydelig, 4 korreksjoner atferd		
	2	Individuelt arbeid, 60 min. 11 korreksjoner atferd		
	3	Kollektiv formidling 10 min. 1 konkret beskjed	Individuelt arbeid m/ veiledning, pc 45 min. 1 utydelig beskjed 8 korreksjoner atferd	
	4	Kollektiv gjennomgang av prøve, 10 min. 1 konkret beskjed	Gruppearbeid, 25 min. 1 konkret beskjed	Fremføring, 20 min. 3 konkrete beskjeder 3 utydelige beskjeder 5 korreksjoner atferd
	5	Kollektiv formidling m/ dialog, 50 min. 5 konkrete beskjeder 4 utydelige beskjeder 7 korreksjoner atferd	Individuelt arbeid, 10 min. 1 konkrete beskjed 1 utydelig beskjed 1 korreksjoner atferd	
C 10	1	Kollektiv informasjon, 12 min. 3 konkrete beskjeder 1 utydelige beskjeder 4 korreksjoner atferd	Individuelt uten veiledning 43 min. 4 konkrete beskjeder 2 utydelige beskjeder kollektivt 4 korreksjoner atferd	
	2	Kollektiv Informasjon, 13 min. 1 utydelig beskjed 8 korreksjoner atferd	Gruppearbeid med veiledning, 42 min. 5 konkrete beskjeder 2 utydelige beskjeder 4 korreksjoner atferd	
	3	Gruppearbeid 20 min. 4 konkrete beskjeder 2 utydelige beskjeder 4 korreksjoner atferd	Fremføring 13 min,	Kollektiv formidling m/ repetisjon, 22 min. 3 konkrete beskjeder 1 korreksjon atferd
	4	Kollektiv formidling, 22 min. 2 konkrete beskjeder 1 korreksjon atferd	Individuelt arbeid, 40 min. 2 konkrete beskjeder 2 korreksjoner atferd	
	5	Individuell arbeidsplan, 60 min. 1 utydelig beskjed		

Tabellen 5.5 viser at elevene på 8. trinn i skole C har ulike undervisningsformer i løpet av de 5 gjengitte undervisningsøktene. Elevene har totalt 130 min. med kollektivt arbeid, og av disse brukes 60 min. til gruppearbeid og 20 min. til formidling. Det vil si at elevene på 8. trinn har 110 min. der de kan verbalisere sin kunnskap. Elevene på 10. trinn i skole C har færre minutter med kollektiv dialog av fagstoffet. Den kollektive aktiviteten ligger her på formidling med dialog og gruppearbeid og det benyttes 64 min. til denne undervisningsformen i løpet av de 5 undervisningsøktene. Derimot har de 47 min. som brukes til formidling av fagstoff uten at det kontrolleres for elevenes forståelse. De arbeider selvstendig med individuelle oppgaver i 156 min., og elevene på 8. trinn arbeider individuelt i 135 min. Derimot veksler aktivitetene i enkelte undervisningsøkter, men det forekommer også at den samme aktiviteten benyttes gjennom hele timen. Elevene på 8. trinn har en lik fordeling av individuelt arbeid og kollektive aktiviteter, mens elevene på 10. trinn benytter langt mer tid på individuelt selvstendig arbeid.

Lærerne på 10. trinn gir langt flere konkrete beskjeder og korrigerer atferden til sine elever sjeldnere enn lærerne på 8. trinn i skole C. Dette kan ha sammenheng med undervisningsformene og lærerens kontroll over læringsarbeidet. Når lærerne på 8. trinn gir flere konkrete beskjeder under kollektiv aktivitet, og tilsvarende færre atferdskorrigeringer under individuelt arbeid indikerer dette at de under kollektiv aktivitet tar kontroll over læringsarbeidet. Tilsvarende vil lærerne på 10. trinn jobbe mer ved å gi konkrete beskjeder for å opprettholde ro under kollektive undervisningsformer. Derimot korrigerer lærerne på 8. trinn atferden hyppigere under individuelt arbeid, enn lærerne på 10. trinn, og de gir svært få beskjeder og lite atferdskorrigeringer under gruppearbeid. Dette kan bety at lærerne på 8. trinn har langt bedre kontroll over læringsarbeidet når elevene jobber individuelt og selvstendig, enn lærerne på 10. trinn, som sjelden korrigerer atferd under individuelt arbeid. Derimot kan det også være et uttrykk for at elevene på 10. trinn jobber godt og selvstendig med individuelle arbeidsoppgaver, mens elevene på 8. trinn jobber best og deltar mer aktivt under kollektive arbeidsformer der læreren leder læringsarbeidet i større grad enn under individuelt arbeid. Dette kan også være tilfellet for gruppearbeid. Det er ikke store forskjeller i undervisningshandlingenes struktur for 8. og 10. trinn i skole C, mens

det derimot er forskjeller i bruk av kommunikasjonsformene knyttet til undervisningshandlingene. Dette kan indikere at det er opp til lærerne å finne sin form på de undervisningshandlingene de tilbyr elevene.

Undervisningshandlingenes struktur og kommunikasjonsformer som utspiller seg i skole D blir gjengitt i tabell 5.6.

Tabell 5.6: Strukturen i undervisningen og kommunikasjonsformer; Skole D

Skole/ trinn		Struktur i undervisningshandlinger og kommunikasjonsformer	
8	1	Kollektiv formidling, 15 min. 8 konkrete beskjeder 1 utydelig beskjed 26 korreksjon atferd	Individuelt arbeid med veiledning, 7 min. 3 konkrete beskjeder, 4 korreksjoner atferd
	2	Individuelt arbeid, 35 min. 1 konkrete beskjeder, 1 utydelig beskjed, 2 korreksjoner atferd	
	3	Kollektiv formidling, 40 min. 4 konkrete beskjeder, 5 utydelige beskjeder, 13 korreksjoner atferd	
	4	Kollektiv dialog 30 min. 1 konkret beskjed 3 korreksjoner atferd	Individuelt arbeid, 20 min. 8 korreksjoner atferd
	5	Individuelt arbeid, 40 min. 3 konkrete beskjeder 4 utydelige beskjeder, 16 korreksjoner atferd	
10 D	1	Gruppearbeid 50 min. 13 konkrete beskjeder, 3 utydelige beskjeder, 5 korreksjon atferd	
	2	Kollektiv formidling m/ dialog 55 min. 2 utydelige beskjeder, 5 korreksjon atferd	
	3	Kollektiv formidling, 20 min. 1 konkret beskjed 1 korreksjon atferd	Individuelt arbeid, 25 min.
	4	Kollektiv formidling m/dialog, 20 min. 1 utydelig beskjed 1 korreksjon atferd	Individuelt arbeid, 30 min. 1 utydelig beskjed 1 korreksjon atferd
	5	Kollektiv formidling m/ dialog 45 min. 2 konkrete beskjeder, 2 utydelige beskjeder	

Tabell 5.6 viser en oversikt over strukturen i undervisningshandlingene og kommunikasjonsformene for elevene i skole D. Elevene på 8. trinn har hele undervisningsøkter med både individuelt arbeid, men også kollektiv formidling i de øktene som er gjengitt i denne tabellen. Elevene på 10. trinn har også hele undervisningsøkter uten aktivitetsskifte, men disse er da knyttet til kollektiv formidling med dialog eller gruppearbeid. Det er store forskjeller på strukturen i undervisningshandlingene elevene mottar i skole D. Elevene på 8. trinn har ofte individuelt arbeid, der dette utgjør 102 min., mens de har kollektive undervisningsaktiviteter i 85 min. Av disse 85 min. er 55 min. knyttet til formidling uten dialog. Dette innebærer at elevene på 8. trinn i skole D har få muligheter til å verbalisere sine kunnskaper og skaffe seg forståelseskontroll gjennom verbalisering. Følgelig har læreren mindre kontroll over hva elevene forstår av fagstoffet. Derimot har disse elevene anledning til å fordype seg i fagstoffet gjennom individuelle arbeidsoppgaver, og strukturen kan indikere at de må arbeide selvstendig i introduksjonen til nytt fagstoff. Elevene på 10. trinn har størst forekomst av kollektive aktiviteter med verbalisering i introduksjonen og under arbeidet med forståelseskontroll av fagstoffet. Denne undervisningsformen utgjør hele 192 min. i de 5 gjengitte undervisningsøktene. Til gjengjeld har de 55 min. med individuelt arbeid. Forskjellene på trinnene i skole D, indikerer at elevene på 8. trinn har mindre lærerstyrt læringsarbeid enn elevene på 10. trinn.

Elevene på 8. trinn får langt flere korreksjoner på sin atferd enn elevene på 10. trinn, der dette kan ha sammenheng med strukturen i undervisningshandlingene. På 8. trinn korrigeres atferd hele 72 ganger i løpet av 5 undervisningsøkter. Det er langt flere atferdskorrigeringer når elevene er henvist til å lytte under formidling av fagstoff. Når læreren benytter dialog med elevene om fagstoffet, er det færre korrigeringer av atferd, men den øker igjen når elevene skal jobbe selvstendig og individuelt. Under individuelt arbeid gis det svært få konkrete beskjeder om hva elevene skal gjøre. Derimot gis det 11 utydelige beskjeder, der elevene selv blir overlatt til å finne passende handling siden det ikke gis direkte og konkret beskjed om hvilken handling de skal utføre. Elevene på 10. trinn mottar flere konkrete beskjeder enn de får korreksjoner på atferd, og atferdskorrigeringene er færrest når elevene arbeider individuelt. Under hele undervisningsøkter uten aktivitetsskifte gis det flest konkrete beskjeder og

atferdskorrigeringer, og dette kan indikere at læreren har bedre kontroll over lærings situasjonen enn lærerne på 8. trinn. Det gis utydelige beskje-der også på 10. trinn, men færre enn 8. trinn. Samlet viser strukturen for undervisnings handlingene at det er store forskjeller i kommunikasjons- formene elevene mottar på 8. og 10. trinn i skole D.

5.2.1 Oppsummering av ressurser, organisering og undervisning

Selv om det forekommer formidling av konkrete mål for enkelte lærings- økter ligger hovedfokuset for lærerne i alle skolene på aktivitet. I skole B brukes det også spesialpedagogisk ressurs inne i ordinær undervisning, mens dette er fraværende i de andre skolene. Skole C 8. trinn og 10. trinn skole D, har ekstra lærerressurs inne i undervisningen, mens differens- seringen av oppgaver, aktiviteter og materiell kun forekommer på 10. trinn i skole B. Organiseringen ser ut til å følge det samme mønsteret, uavhengig av hvor hensiktsmessig den er i forhold til å skape ro og orden i læringsmiljøet. Det er kun ved gruppearbeid at elevene organiseres ut fra arbeidsformen, men samtidig benytter skole A 10. trinn, C 8. og 10. trinn, samt D 10. Trinn, alternative arenaer for undervisning når grup- pearbeid foregår.

På begge trinn i alle skolene følges strukturen kollektiv formidling etter- fulgt av individuelt arbeid. Derimot er det forskjeller mellom trinn i samme skole og mellom skolene i forhold til hvor hyppig denne formen forekom- mer og hvordan den kollektive formidlingen foregår. I skole A på 8. trinn er det overvekt av verbale aktiviteter, både i den kollektive formidlingen og andre undervisnings handlinger som gruppearbeid. Derimot er det på 8. trinn i skole D, sjelden at kollektiv formidling med dialog forekom- mer, mens det på 10. trinn i samme skole er hyppig forekomst av verbale aktiviteter. Både på 8. trinn og 10. Trinn, finnes hele undervisningsøkter med samme type aktivitet. Kollektiv formidling uten dialog forekommer på 10. trinn i skole A, i 8. og 10. trinn ved skole C, og på 8. og 10. trinn i skole D. I tillegg ser det ut til at andelen individuelt arbeid øker fra 8. trinn til 10. trinn i skole A, B og C, men avtar fra 8. til 10. trinn i skole D. Undervisningsformer som gir rom for verbalisering av kunnskap gir økt

forståelse, fordi elevene da vil kunne tilkjenne gi hva de forstår (Hatiie 2009). Når elevene blir tause, kan de like gjerne misforstå som forstå, og fortsette sin aktivitet uten at læring vil skje. Undervisningsformer som fokuserer på individuelt arbeid, gir elevene et større handlingsrom for misforståelser, siden de kun har egne kunnskaper og erfaringer å bygge ny kunnskap på (Rasmussen 2004). Dette gjelder også når lærerne bruker flere undervisningsarenaer, i stedet for å samle elevene i samme klasserom. Lærerne vil ha større kontroll av elevenes kunnskapsforståelse når de benytter kollektive undervisningsformer med dialog og verbalisering av fagstoffet, fordi de da vil kunne korrigere umiddelbart ved eventuelle misforståelser.

I forhold til kommunikasjonsformene er det også forskjeller mellom gruppene i samme skole og mellom alle skolene. Både i skole A på 10. trinn, og i skole D 8. trinn, gis det hyppigst korreksjoner for uønsket atferd og flest konkrete beskjeder under kollektiv formidling. I de skolene der elevene kan benytte ulike læringsarenaer under gruppearbeid, gir lærerne i skole D på 10. trinn, svært mange konkrete beskjeder før igangsetting av arbeidet. I skole C på både 8. og 10. trinn, gir lærerne få konkrete beskjeder om læringsarbeidet ved oppstart. Dette er også tilfellet ved andre undervisningsøkter i skole C for begge trinn, der det generelt gis få konkrete beskjeder. I skole A på 8. trinn, gis det flest konkrete beskjeder, der disse er jevnt fordelt utover hele læringsøkta. I skole B, på begge trinn gis det også mange konkrete beskjeder knyttet til aktivitetsskifte. Elevene i skole A på 8. trinn og ved skole D på 10. trinn, mottar færre atferdskorrigeringer enn de andre elevene. Totalt sett for alle trinn, korrigeres uønsket atferd mindre ved gruppearbeid og individuelt arbeid, enn ved kollektiv formidling. Derimot er det i skole C på begge trinn, en jevn fordeling av konkrete beskjeder utover hele undervisningsøkta, selv om det gis få i forhold til andre trinn. I skole D på 10. trinn, gis det sjelden atferdskorrigeringer og konkrete beskjeder under individuelt arbeid. På begge trinn i samme skole, og i alle skolene, er det en sammenheng mellom konkrete beskjeder og antall atferdskorrigeringer. Når det er få konkrete beskjeder, øker antallet atferdskorrigeringer.

Når lærerne blir utydelige eller forteller elevene hva de ikke skal gjøre, øker dette elevenes overskudd av muligheter for handling (Luhmann 2000). Kommunikasjonsformen har derfor stor betydning for å reduseres usannsynligheten for at elevene forstår hva de skal gjøre. Derimot vil en tydelig kommunikasjonsform redusere kompleksiteten i det sosiale systemet der opplæringen foregår. I skole B er det minst forskjell mellom gruppene på 8. og 10. trinn vedrørende undervisningshandlinger og kommunikasjonsformer. Det er også disse gruppene som hyppigst følger strukturen fra kollektiv formidling med dialog til individuelt arbeid for forståelseskontroll.

5.3 Etablering av tillit

Når elevene får konkrete beskjeder om hva de skal lære og hvilken aktivitet de skal utføre, finnes det ingen sikkerhet for at undervisningsøktas innhold umiddelbart gir mening, og slik forventninger om handling for målrealisering. I de observerte undervisningsøktene var det kun tre konkrete formulerte mål, og hele 56 undervisningsøkter der aktivitet ble satt i fokus. For å øke forståelsen for undervisningens innhold vil det derfor ha betydning at elevene etablerer tillit til læreren. Det å ha tillit i denne sammenhengen vil innebære at kompleksiteten i undervisningssituasjonen reduseres ved at elevene deltar i aktiviteter og oppgaver de får. De stoler på at læreren presenterer oppgaver som vil skape mening på sikt. Dette vil igjen skape handlingskoordinering og reduserer behovet for korrigeringer av uønskede handlinger.

I tabell 5.7. gjengis ulike kommunikasjonsformer fra de undervisningsøktene som var beskrevet i de foregående tabellene, 5.3, 5.4, 5.5 og 5.6. Tabell 5.7 har til hensikt å beskrive kommunikasjonsformer der tillit opptrer som en faktor for å øke grunnlaget for læringseffekt. Siden elevene like gjerne kan koble seg til mistillit, beskrives også kommunikasjonsformer som utgjør en fare for lav læringseffekt. Det vil si at kommunikasjonsformen utgjør en fare, og slik er en risiko for elevnes læringsutbytte.

Tabell 5.7: Forskjeller og likheter i kommunikasjonsformer som grunnlag for tillit eller mistillit

Skole/gruppe	Kommunikasjonsformer som grunnlag for økt læringseffekt	Kommunikasjonsformer med risiko for lav læringseffekt
A 8	<p>Nå gjelder det å diskutere oppgava.... dere må støtte hverandre litt...</p> <p>Er dere klare.. har dere skjønt..</p> <p>E: Må vi sitte slik... L: nei... hvordan vil du sitte da?... E: Vet ikke... L: Dra pulten din bort til da... E: ja</p> <p>Vi skal hjelpe hverandre</p>	<p>Vi skal begynne med nytt tema... jeg må lese meg opp på sunni og shia muslimer...</p> <p>Nå er det mange som prater...</p> <p>Kan dere være stille nå.</p> <p>Hallo.. hallo... nå dempe vi støynivået litt...</p>
A 10	<p>Nå kan dere finne ut hvor mange kombinasjoner som er mulig..</p> <p>Nå skal dere tegne opp verditabeller...</p> <p>Den oppstillingen din likte jeg veldig godt...</p> <p>Da får de ha lykke til alle sammen..</p>	<p>Da foreslår jeg at dere begynner å rydde...</p> <p>Da har jeg delt inn etter nivå og de som er her nå har størst mulighet for å forbedre karakteren ...</p> <p>Klarer dere å være på grupperommet uten å rive ned alt som er der..?</p> <p>L: Du skulle legge noe i hylla... så blir du borte et kvarter... E: Jeg skulle kopiere sa jeg.... L: Hvor flink er E til å lyve</p> <p>Dumt å spise nå... nå skal du snakke.</p>
B 8	<p>Hvordan forstår du avbetaling..?</p> <p>E: Jeg synes det er vanskelig å skrive og samtidig høre deg...</p> <p>L: Veldig bra du sier i fra..</p> <p>Det er viktig at dere forstår</p> <p>Hvis du vil si noe til meg.. blir jeg veldig glad om du gir meg et tegn..</p> <p>Det er viktig at vi har fullt fokus....</p> <p>Så kommer det som er dagens lærdom...</p> <p>x.... er du med...</p>	<p>Kanskje dere kan ta og legge fram boka..</p> <p>Da trur jeg at vi gjør det sånn..</p> <p>Hva skal vi gjøre da..da..</p> <p>Skal vi se...</p>

B 10	<p><i>Dere er flinke... imponerende</i> <i>Supert...ser du meg... følger du meg...</i> <i>Hva husker dere... veldig spennende for meg</i> <i>Da vil jeg høre deres resultater</i> <i>De som ikke har fått ark.. åpner regelboka...og følger meg hele tiden..</i></p>	<p><i>E. Skal vi skrive på nynorsk..?</i> <i>L: Skal vel egentlig det men jeg er ikke så streng på det...</i> <i>Da trur jeg jeg avbryter dere der...</i></p>
C 8	<p><i>Du får skryt for den (tar elev i hånda)</i> <i>Dere har jobbet bra.. dere er flinke...</i></p>	<p><i>Hvis dere vil regne .. gjør det stille...</i> <i>Veldig mange har fått til...er det noen som vil at jeg skal ta C</i> <i>Nå må dere roe dere...</i></p>
C 10	<p><i>Spørsmål til dette...</i> <i>Deres oppgave er å jobbe med 1900-tallet...</i> <i>Can you manage in 10 minutes...</i> <i>Can you explain...?</i> <i>Speak up clear and loudly... If I do .. You will be angry at me....</i> <i>L: (ler)</i></p>	<p><i>Du kan ikke sitte sånn og la all den gørra komme ut av munnen</i> <i>Hysj... hysj... folkens nå må dere dempe snakketøyet...</i> <i>Er det noen som jobber her... det er bra...og noen som tillater seg litt mye pause...</i> <i>Veldig mange som har gitt fullstendig faen...og det er trist at dere ikke tar ansvar for deres egen læring....</i></p>
D 8	<p><i>Nå må dere spørre om det er noe dere ikke forstår</i> <i>Nå har dere vært fantastisk flinke..</i> <i>Skjønner dere det nå....</i></p>	<p><i>L: du får ikke lov å rive ark ut av boka di... E: Herregud.... L: du forstyrrer...og prater.... E: jeg sa ingenting... L: Å jo da.. det gjør du</i> <i>Hvis dere ikke spør så mye får dere arbeidstid</i> <i>Finn boka di og skriv du.. du har sikkert ikke gjort lekse di..</i> <i>Du får faktisk konsentrere deg litt... det er vanskelig det</i> <i>Jeg forstår ikke.. L: Har du lest oppgava di.. E: Ja... L: Les han en gang til..</i> <i>Nå svarte jeg deg.. og du hører ikke etter</i> <i>Nå er dere teite.. bla.. bla.. bla....</i></p>

D 10	<p><i>L: Hva betyr dette .. hus og bil på bildet.. E: Han måtte fylle inn noe der... L: ja.. det tror jeg helt sikkert...</i></p> <p><i>Så mye klokt... så mye spennende....</i></p> <p><i>Du er flink til dette ser jeg..</i></p> <p><i>L: Hvorfor så negativ.. er du lei... E: ja... L: ja jeg skjønner det...</i></p>	<p><i>Dere var veldig seine til å komme på plass i dag....</i></p> <p><i>Nå tror jeg vi forlater dette teamet...</i></p> <p><i>Ikke prat...</i></p> <p><i>Ikke klag...</i></p> <p><i>Dette skal du ikke gjøre..</i></p> <p><i>L I 10 x var de flinke.. så ikke plapre bort.... E: Den har vi hørt før..</i></p>
-------------	--	---

Tabell 5.7 viser kommunikasjonsformer på 8. og 10. trinn i de ulike skole-
 lene. I skole A på 8. trinn er lærerne i stor grad tydelige og konkrete
 på hva elevene skal gjøre og de legger vekt samarbeid og forståelse av
 fagstoffet. I tillegg lytter de til elevene. Derimot kan de også gi elevene
 utydelige beskjeder, der de blir opp til elevene å vurdere egen handling
 og elevenes handlingsrom øker. Dette forekommer i mer eller mindre
 grad på alle trinn. Derimot foregår kommunikasjonen på 8. trinn i skole
 A kollektivt, med fokus på læringsaktivitet, og de utydelige beskjedene
 ser ut til å være knyttet til det å opprettholde ro og orden for å fortsette
 læringsaktiviteten. På 10. trinn i skole A, finnes også kommunikasjons-
 former som støtter og oppmuntrer til læringsaktivitet, og som konkret
 instruerer elevene i hva de skal gjøre, men det finnes også kommunika-
 sjonsformer som tilkjennegir forventninger om at elevene kollektivt som
 gruppe ikke mestrer. Det vil si at elevene kan innfri de negative forvent-
 ningene lærerne har til dem. Den samme kommunikasjonsformen er å
 finne i skole D på 8. trinn, og i noe mindre grad på 8. og 10. trinn i skole
 C. Spesielt er det negative forventninger til elevene på 8. trinn i skole
 D. Her oppmuntres ikke elevene til verbal aktivitet, men heller til å tie.
 I tillegg er kommunikasjonen rettet mot enkeltelever med antydninger
 og kommentarer der lærer definerer elevenes opplevelse, samt spydige
 bemerkninger som lite sannsynlig oppmuntrer og støtter læringsaktivi-
 tet. I tillegg vil lærer at elev gjentar det man ikke forstår, i stedet for at
 lærer bruker andre språklige utsagn for å redusere usannsynligheten for
 at man forstår. Kommunikasjonsformen kan utgjøre en fare, som øker
 elevenes risiko for lavt læringsutbytte (Luhmann 2000).

Selv om det er negative forventninger til elevenes innsats og læringsaktivitet i skole C på begge trinn, finnes det også i skole C støtte og oppmuntring til kollektiv læringsaktivitet i større grad enn på 8. trinn i skole D. På 10. trinn i skole D, støttes og oppmuntres elevene, og lærerne viser interesse for elevenes muntlige respons i motsetning til 8. trinn i samme skole, der lærerne kan definere hva som er rett og galt. Det vil si at elevene på 10. trinn opplever i større grad anerkjennelse i den lærende elevrollen. Derimot finnes det også på dette trinnet lærere som blir utydelige i forhold til hvilken atferd de ønsker elevene skal ha, men de tilkjennegir ikke negative forventninger til læringsaktiviteten. I skole B er lærerne på begge trinn i større grad mer positive i sin kommunikasjonsform til elevene. De er opptatt av at elevene forstår og de sjekker ut elevenes forståelse. Negative kommentarer og bemerkninger i forhold til elevrollen forekommer ikke i de observerte undervisningsøktene for denne skolen.

Tillit er noe som opparbeides gjennom væremåte og handlinger, gjennom de erfaringer elevene har gjort i fortiden og som aktualiseres i undervisningssituasjonen «her og nå», for slik å skape mening i fremtiden. Det å kunne opparbeide tillit hos elevene vil blant innebære for læreren å være imøtekommande, vise elevene interesse og gjøre det man sier at man skal gjøre. I tillegg kommunisere tydelig hva man vil at elevene skal gjøre, for å gjøre det enklere for elevene å forholde seg til læreren og det å være lærende. Det vil si at læreren innfrir rolleforventningen som er knyttet til læreren, slik at elevene kan innfri forventningene til det å være elev og lærende i det sosiale systemet. Det skaper en forutsigbarhet i elevrollen, hvilket vil være gjensidig påvirket av klasselederrollen. Det ser ut til at læreren på 8. trinn i skole A, 8. og 10. trinn i skole B, samt 10. trinn i skole D, utøver en kommunikasjonsform som støtter og oppmuntrer til forståelse av fagstoff med interesse og respekt for elevene. Elevene på disse trinnene vil oppleve langt mer forutsigbarhet i sin lærende elevrolle, og vil slik opparbeide tillit til læreren som leder av de aktiviteter som igjen vil skape mening (Luhmann 2000). Det vil si at kompleksiteten i det sosiale systemet reduseres gjennom de kommunikasjonsformene lærerne benytter. Lærerne i skole C oppmuntrer også til læringsaktiviteter og har fokus på fagstoffet, men de er utydelige i sine forventninger til elevene, og i noen grad negative til elevenes arbeidsinnsats og motivasjon. Det kommer til uttrykk i negative bemerkninger, og de overlater i større grad

til elevene selv å finne mening i læringsaktiviteten og tilhørende atferd gjennom sin kommunikasjonsform. Dette gir også forutsigbarhet og slik forventninger til hvordan lærerne utøver sin lærerrolle, men kompleksiteten i det sosiale systemet i forhold til hva elevene opplever av forventninger til sin elevrolle, blir i større grad et individuelt prosjekt for den enkelte elev.

5.4 Lærerens faglige og sosiale engasjement

For å øke effekten av undervisningshandlingene og slik redusere usannsynligheten for at elevene ikke hører og forstår, vil lærerens etablering av et positivt læringsmiljø ha betydning for effekten av undervisning. Dette kan blant annet innebære å ha regler eller normer for hvordan man samhandler i klasserommet for å opprettholde ro og orden. Antall korrigeringer av atferd som hemmer undervisningen i form av bråk og uro vil indikere et lite effektivt læringsmiljø. Derimot vil tydelige konkrete beskjeder om hvilke handlinger elevene skal utføre, redusere bruken av atferdskorrigering. Ros, anerkjennelse, støtte og oppmuntring både fysisk og verbalt vil forsterke handlinger for økt læringseffekt, mens kritikk vil redusere elevenes motivasjon og engasjement.

I tillegg vil lærerens engasjement for både det faglige og sosiale læringsmiljø bidra til å øke effekten av undervisningen, der dette kommuniseres gjennom oppmuntring til aktivitet både fysisk og verbalt, formidle engasjement overfor elevene og entusiasme overfor faget, samt være oppriktig og autentisk i møte med elevene (Hattie 2009). Dette er uttrykksmåter som ikke konkret uttrykkes i bare språklige begreper og ord, men i tonefall, gester og mimikk. Lærerne er derfor karakterisert etter forskerens umiddelbare opplevelse av hvor «positivt» eller «negativt» kommunikasjonen ble formidlet til elevene. De observerte undervisningsøktene gjengis i tabell 5.8.

Tabell 5.8: Antall effektmedier i observerte undervisningssituasjoner

Indikator ↓ Trinn→	A		B		C		D	
	8	10	8	10	8	10	8	10
Undervisningsøkter	5	6	9	9	7	7	8	8
Ant. obs. lærere	2	3	3	4	3	4	3	4
Ant. entusiastiske lærere	2	1	2	3	1	3	1	3
Ros	5	4	27	43	17	8	6	12
Kritikk	1		1			3	5	2
Anerkjennelse	1	1	8	14	1	1		5
Fysisk oppmuntring	1		1	3	3	2		
Verbal oppmuntring	6	2	3	4	2	1		
Bruk av humor	1	-2	4	2		4	-9	7
Oppsummering	1			4				
Repetisjon		1	3	3	1		1	1
Korrigerende av atferd	25	52	36	14	42	46	112	13

Tabell 5.8 viser det totale antallet observerte undervisningsøkter for 8. og 10. trinn i de fire skolene, samt antall observerte lærere. På 8. trinn i skole A, ble 2 lærere observert, og disse to lærerne ga forskeren en umiddelbar opplevelse av å være engasjerte og entusiastiske i sin kommunikasjon med elevene. Elevene på 8. trinn i skole A, er den eneste gruppen som kun har engasjerte og entusiastiske lærere. De andre gruppene i de fire skolene har også lærere som kan virke oppgitte, irriterte overfor elevene og eller monotone og lite inspirerende i sin presentasjon av fagstoffet. Derimot er det ingen grupper som ikke mottar undervisning og opplæring av faglige engasjerte og sosialt entusiastiske lærere. Derimot har elevene på 8. trinn i skole C og 8. trinn i skole D, størst andel mindre faglig og sosialt engasjerte lærere.

Lærerne i skole B gir sine elever mest ros og anerkjennelse for faglig og sosialt engasjement, og de benytter fysisk og verbal oppmuntring. I skole B er det minst forskjeller mellom 8. og 10. trinn i måten lærerne kommuniserer med elevene på. Den største forskjellen i kommunikasjonsformer innad i samme skole er å finne ved skole A og D. Lærerne på 8. trinn i skole A, er de som oftest benytter verbal oppmuntring, og de korrigerer i liten grad atferd. Dette kan ha sammenheng med relativt stor andel av

gruppearbeid og elevveiledning i undervisningshandlingene. Derimot er det læreren i skole A på 10. trinn, som gir elevene minst ros, men de kritiserer heller ikke elevene. Lærerne på 8. trinn i skole D gir elevene ros, men det er også disse elevene som får mest kritikk og ingen anerkjennelse, verbal eller fysisk oppmuntring.

Bruk av humor forekommer oftest på 10. trinn i skole D, og på 8. trinn i skole D. Derimot er det stor forskjell på hvordan lærerne bruker humor i læringsmiljøet. På 10. trinn er det en reell humor, mens det på 8. trinn brukes en form elevene ikke forstår eller som blir lærerens humor på bekostning av elevene. Den kommer til uttrykk som spydige og ironiske bemerkninger. Dette forekommer også på 10. trinn i skole A. Elevene på 8. trinn i skole B, har flest bemerkninger og humoristiske utsagn som kommer fellesskapet til gode. Bruk av humor gir positive læringsmiljø (Nordahl, Mausestaden og Kostøl 2009). Derimot betinger dette språklige uttrykksformer som tilpasses elevenes pragmatiske språkforståelse (Luhmann 2000). Bruk av humoristiske utsagn på elevenes bekostning, som ironiske spydige utsagn, eller sarkastiske bemerkninger eller når innhold er hentet fra situasjoner som elevene ikke forstår, vil humor virke mot sin hensikt for etablering av positive læringsmiljø. Humor vil slik utgjøre en fare for at læring uteblir, og vil være en risiko fare for elevenes læringsutbytte.

For ytterligere å kunne øke effekten av undervisningens intensjon og mål, vil repetisjoner og oppsummeringer av fagstoff bidra til å øke opplæringseffekten. Derimot ser det ikke ut til at oppsummeringer og repetisjoner av fagstoff er noe som regelmessig benyttes i alle gruppene, men elevene på 10. trinn i skole B utsettes hyppigere for dette i forhold til de andre gruppene.

Det kan se ut som om enkelte lærere benytter atferdskorrigerende som effektmedie for å oppnå ro og orden i læringsmiljøet som grunnlag for økt læringseffekt. Dette mediet benyttes oftest i skole D på 8. trinn, mens det sjelden benyttes på 10. trinn i skole B og D. Det kan se ut som det er en sammenheng mellom denne typen kommunikasjonsform og andre virkemidler som ros, støtte og oppmuntring, samt engasjement og interesse for det faglige og sosiale. Der atferdskorrigerende benyttes ofte, er det

lite ros, støtte og oppmuntring, samt negativ bruk av humor. I de gruppene det benyttes ulike former for støtte og oppmuntring, samt anerkjennelse og humor, avtar antall atferdskorrigeringer. Dette kan indikere at det er elevene på 8. trinn i skole A, 8. og 10. trinn i skole B, samt elevene på 10. trinn i skole D som i størst grad mottar støtte og oppmuntring faglig og sosialt.

5.4.1 Oppsummering av tillit og engasjement

Det ser ut til å være en sammenheng i lærerens kommunikasjonsformer som øker grunnlaget for tillit og deres utøvelse av faglig og sosialt engasjement. Det innebærer at kommunikasjonsformene reduserer kompleksiteten i det sosiale systemet. Lærerne støtter og oppmuntrer i langt større grad til læringsaktivitet i sine kommunikasjonsformer, og det er større sannsynlighet for at elevene etablerer tillit til lærer. Det var bare en gruppe, 8. trinn i skole A, som ikke ble utsatt for uengasjerte lærere. Elevene på dette trinnet blir derfor vurdert til å ha stor sannsynlighet for å etablerer tillit til sine lærere, fordi lærerne støttet og oppfordret til læringsaktiviteter i fellesskap og ga tydelige og konkrete beskjeder om hva elevene skulle gjøre.

Elevene på 10. trinn i skole B og D, har også stor grad av faglige og sosialt engasjerte lærere. Elevene mottar ros, støtte oppmuntring og anerkjennelse. Det brukes positive former for humor, og læringsaktivitet settes i fokus med repetisjoner, oppsummeringer og forståelseskontroll styrt av lærer. Derimot kan det også forekomme utydelige beskjeder, men ikke negative forventninger til elevenes arbeidsinnsats. Elevene på disse trinnene vil derfor oppleve forventninger til at de skal lære, og slik oppleve seg selv som lærende i elevrollen. Elevene på 8. og 10. trinn i skole C, har ikke i samme grad like strukturert ledelse av alle læringsaktivitetene i undervisningsøktene. Det er større sannsynlighet for at de tilkobler seg mistillit til enkelte lærere, som sannsynlighet for at de etablerer tillit til andre lærere. De opplever langt flere læringsaktiviteter der det overlates til dem å ta ansvaret for at de opprettholder aktivitet som grunnlaget for læring. De opplever både støtte og oppmuntring, men også negative forventninger til det å være lærende. Derimot har elevene på 8. trinn i skole C, færre engasjerte lærere enn elevene på 10. trinn i samme skole. Det er

tilsvarende for elevene i skole A på 10. trinn i forhold til 8. trinn i samme skole, og for elevene i skole D på 8. trinn i forhold til 10. trinn. På disse trinnene utsettes også elevene for mindre engasjerte lærere. I tillegg har elevene på 10. trinn skole A, og 8. trinn skole D, lærere som kommuniserer negative forventninger til elevenes læringsaktiviteter. Det forekommer negative bruk av humor og kritikk og det er lite ros og oppmuntring. Det blir i større grad opp til elevene å opprettholde læringsaktivitet.

Likeledes viser det seg at det kan være en sammenheng mellom lærerens hyppige bruk av atferdskorrigerer, lavt engasjement for det faglige og sosiale, samt kommunikasjonsformer som utgjør en fare for lavt læringsutbytte. Det ser derfor ut til at lærere som benytter kommunikasjonsformer som øker risikoen for mistillit, og som er lite entusiastiske i elevenes læringsarbeide bruker atferdskorrigerer som et virkemiddel for å opprettholde ro og orden i læringsmiljøet, i motsetning til lærere som sjelden korrigerer elevenes atferd. Disse læreren fokuserer i større grad på ros, støtte og oppmuntring av læringsaktiviteter, samt interesse for elevenes forståelse av fagstoffet.

5.5 Elevenes respons på undervisningshandlingene

Når lærerne leder elevenes læringsarbeid gjennom den seleksjonen de har gjort av organisering, ressurser, innhold, aktiviteter og språklige uttrykksformer vil elevene respondere på disse kommunikasjonsformene. Den responsen de gir vil i stor grad kunne uttrykke om de tilkobler eller frakobler seg læring. I tabell 5.9 gjengis elevenes respons som viser frakobling til læring. Jenter og gutter kan respondere ulikt på like kommunikasjonsformer i samme gruppe og tabell 5.9 markerer også denne forskjellen.

Tabell 5.9: Elevenes respons for frakobling til læring

	A		B		C		D	
	8	10	8	10	8	10	8	10
Passive	3g	8g-9j	g-j	7g	g	3g	3g	5g-j
Irrelevant aktivitet	8g- 4j	20g-13j	11g-5j	23g-j	20g	14g-20j	43g-12j	8g-10j
Kommer	7g- 4j	16g-11j	7g-j	7g-5j	62g-47j	14g-3j	2g-5j	5g-2j
Forlater kl.rommet	7g -6j	15g - 10j	8g-3j	16g-5j	76g-57j	14g-4j	3j	17g-3j
Vandrer	10g- 6j	5g-5j	g-2j	5g	41g-33j	20g-9j	6g-9j	4g-6j
Avbryter	g	7g-10j	20g-30j	19g	9g-j	3g-18j	25g-15j	G
Diskusjon	6g	2g- 2j						

Tabellen viser at elevene i skole A på 8. trinn, har færre passive elever enn de andre trinnene, og det forekommer kun en gang at en gutt avbryter undervisningen. Avbrytelser skjer når elever kommenterer det læren sier, og passivitet innebærer at elevene blir sittende ved pulten uten noen form for aktivitet. Derimot er det elever som aktiviserer seg selv med en irrelevant aktivitet i forhold til læringsarbeidet, som å kaste viskelær og sende papirlapper selv om lærerne på dette trinnet gir mange konkrete beskjeder om hva elevene skal gjøre. I tillegg er det 7 gutter og 6 jenter som forlater klasserommet, og alle disse elevene kommer tilbake i løpet av undervisningsøkta med unntak av 2 jenter. Når elevene vandrer i klasserommet, samt blir passive, diskuterer innhold uten faglig relevans eller finner seg en annen aktivitet enn læringsarbeidet vil dette indikere at elevene frakobler seg læring. Det samme gjelder når elevene forlater klasserommet og kommer tilbake, og i tillegg vil det være sannsynlig at denne typen aktivitet også avleder og forstyrrer læringsarbeidet til de andre elevene. Alle bevegelsene inn og ut av klasserommet har også sammenheng med hvordan opplæringen organiseres, det vil si hvordan læren selekterer informasjon og hvordan informasjonen uttrykkes i kommunikasjonsformen. Det å organisere opplæring utenfor klasserommet ved hjelp av grupperom vil gi bevegelser inn og ut av klasserommet og er lærerens selekterte informasjon for å realisere målet med opplæringa.

Sammenlignet med de andre trinnene i skole A, B, C og D har elevene på 8. trinn i skole A, svært lite respons som indikerer frakobling til læring. I skole C på 8. trinn, er det hele 242 bevegelser inn og ut av klasserommet, i tillegg til at 74 elever har vært på vandring. Dette blir utført av både jenter og gutter, men i denne skolen er det stort sett er guttene som bedriver irrelevant aktivitet, som å gjemme seg mellom to skap, synge med headsett og samtidig vandre rundt, tromme på pulten, svinge på stolene, klatre på pulter, vandre rundt med mopp. Det er guttene som avbryter og enkelte gutter blir passive. I skole C på 8. trinn, er også jentene på vandring. Dette kan indikere at det er organiseringen av opplæringen som driver jentene på vandring, og inn og ut av klasserommet, mens guttene også responderer på innholdet i opplæringa med irrelevant aktivitet. Det samme gjelder elevene på 10. trinn i skole C. Derimot er det ikke i samme grad like mange bevegelser inn og ut av klasserommet, men jentene finner i større grad enn guttene på irrelevant aktivitet, mens guttene oftere blir passive på 10. trinn. Jentenes irrelevante aktivitet foregår ved arbeidsplassen, og kommer til uttrykk ved at de sender lapper, småpratere, filer negler og leser ukeblader.

På 10. trinn i skole A, responderer både jentene og guttene på lærerens kommunikasjonsformer med atferd som øker usannsynligheten for at elevene forstår, hvilket kan ha sammenheng med hvordan elevene etablerer tillit til lærerne og hvordan lærerne kommuniserer faglig og sosialt engasjement, organiserer elevene, samt selekterer informasjonens mål for opplæringa. Det er flere jenter som er passive i læringsaktiviteten enn gutter, og det er jentene som avbryter, mens guttene bedriver i større grad irrelevant aktivitet og beveger seg inn og ut av klasserommet. Det er elevene på dette trinnet som har størst forekomst totalt sett av registrerte handlinger som indikerer frakobling til læring. I tillegg er det på dette trinnet langt flere jenter i forhold til de andre trinnene som avbryter læringsarbeidet og blir passive i den aktiviteten de skal utføre.

Det er store forskjeller på responsen elevene på 8. og 10. trinn i skole D gir på lærernes undervisningshandlinger. Både jentene og guttene på 8. trinn avbryter undervisningen og finner seg en annen aktivitet som lite sannsynlig gir et grunnlag for læring. På 10. trinn i skole D, blir noen gutter passive, mens jentene i større grad finner annen type aktivitet,

mens det på 8. trinn er guttene som finner irrelevant aktivitet og avbryter undervisningen i større grad enn jentene. Derimot er det relativt stor forekomst av avbrytelser og irrelevant aktivitet hos både jenter og gutter på 8. trinn i skole D, mens det er relativt lite læringshemmende atferd på 10. trinn i samme skole.

I skole B, på både 8. og 10. trinn, er det lav forekomst av irrelevant aktivitet sammenliknet med begge trinn i skole C, 8. trinn i skole D og 10. trinn i skole A. Responsen elevene i skole B gir, skiller seg lite fra den responsen elevene på 10. trinn i skole D og 8. trinn i skole A gir. Derimot avbryter jentene mer enn guttene undervisningen på 8. trinn i skole B. Det er registrert hele 35 avbrytelser, der disse kan ha sammenheng med kommunikasjonsformen lærer benytter i dialog med elevene. Derimot vil avbrytelser forstyrre og hemme læringsarbeidet. Guttene har større bevegelse enn jentene, men jentene bedriver også irrelevant aktivitet. På 10. trinn er det i langt større grad bare guttene som avbryter undervisningen og finner på irrelevant aktivitet, mens jentene responderer med å opprettholde læringsaktivitet. Dette innebærer at undervisningshandlingene i skole B på 10. trinn passer bedre for jentene enn guttene. Sees dette i forhold til responsene elevene på 8. trinn i skole D, 8. og 10. trinn skole C, samt 10. trinn i skole A gir, vil ikke undervisningsformen verken passe for jentene eller guttene.

5.6 Oppsummering av klasseledelse i praksis

Den selekterte informasjonen som utgjør undervisning kommuniseres og formidles til elevene gjennom klasseledelse. Når utgangspunktet i dette studiet er å finne hvilken sammenheng det er mellom klasseledelse og vurderingen av elevenes skolefaglige prestasjoner, er det i dette kapittelet gjort rede for klasseledelse slik den kommer til uttrykk i praksis.

Den praksisen som kommer til uttrykk i forhold til selektert informasjon er hvorvidt det er læringsmål eller aktivitet som formidles som utgangspunkt for læring og lærerens undervisningshandlinger. Av 59 undervisningsøkter formidles det konkrete læringsmål i 3 tilfeller, og dette skjer

i skole A 10. trinn og skole B, 8. og 10. trinn. Dette innebærer at det ikke er store forskjeller mellom skolene og trinnene i samme skole i forhold til selektert informasjon for undervisningsøktene. Dette samsvarer med det Haug finner i sine studier der han påpeker at lærerne har i stor grad fokus på aktiviteter (2006). Informasjonen legger grunnlaget for videre kommunikasjon med elevene og lærerne selekterer igjen hvordan denne informasjonen skal meddeles. I skolene brukes det en lærer i gruppa for å gjennomføre opplæringen, med unntak av skole B, 8.trinn skole C og 10. trinn skole D. Det er kun i skole B det er spesialpedagoger tilstede i undervisningsøktene, og dette gjelder både 8. og 10. trinn. Derimot er det kun på 10. trinn undervisningen differensieres. Dette innebærer at undervisningens innhold i liten grad differensieres i skolene, selv om alle skolene har elever med spesialpedagogiske ressurser. Dette indikerer at det kun er skole B som samkjører ordinær undervisning med spesialundervisning.

På begge trinn i alle skolene finnes det en variasjon av undervisnings-handlinger og det ser ut til at andelen individuelt arbeid øker fra 8. til 10. trinn, med unntak i skole D, der 8. trinn utsettes for mer individuelt arbeid enn elevene i de andre gruppene. I tillegg brukes gruppearbeid hyppig på 8. trinn i skole A og C i forhold til de andre trinnene. Elevene på 8. trinn i skole A og 10. trinn skole D har oftest anledning til å verbalisere sine kunnskaper gjennom kollektiv dialog og elevveiledning. Undervisningsformer med kun lærerstyrt formidling forekommer hos elevene på 10. trinn i skole A, og 8. og 10. trinn i skole D. Derimot finnes det variasjon i strukturen på undervisningshandlingene gjennom undervisningsøkta på alle trinn, selv om det i enkelte undervisningsøkter ikke er et skifte av aktiviteter.

Lærerne på 8. trinn i skole A, tar i langt større grad kontroll over elevenes læringsarbeid ved å gi mange konkrete beskjeder og tilsvarende korrigerer de elevenes atferd mindre uavhengig av hvilken undervisningshandling som ligger til grunn, enn sine kollegaer på 10. trinn. Lærerne på 10. trinn i skole A, korrigerer atferden hyppig under kollektiv formidling. Det gis færre konkrete beskjeder på dette trinnet og atferden korrigeres ikke under individuelt arbeid. Dette indikerer at det blir opp til elevene å opparbeide seg forståelsesk kontroll over fagstoffet. Det samme mønsteret

er å finne i skole C, men 8. trinn mottar få konkrete beskjeder og korrigeres ikke for atferd under gruppearbeid. I skole B korrigeres 8. trinn langt mer enn 10. trinn, og det gis tilsvarende færre konkrete beskjeder på 8. trinn i forhold til 10. trinn. Derimot er både atferdskorrigeringer og konkrete beskjeder jevnt fordelt i undervisningsøkta, og lærerne retter derfor oppmerksomheten mot elevenes læringsarbeide til forskjell fra lite involvering på de trinnene der det ikke gis konkrete beskjeder og atferdskorrigeringer under individuelt arbeid og gruppearbeid. Generelt på alle trinn er det en sammenheng mellom antall konkrete beskjeder og atferdskorrigeringer, der forholdet er økning av korrigeringer ved færre konkrete beskjeder. I skole D på 10. trinn, har lærerne større involvering og bedre kontroll over læringsarbeidet i motsetning til lærerne på 8. trinn i samme skole. Dette kan indikere at elevene på 10. trinn i skole A, begge trinn i skole C og 8. trinn i skole D, i større grad enn elevene på de andre trinnene har ansvaret for selv å tilegne seg fagkunnskaper ved benytte den muligheten lærerne tilrettelegger for gjennom individuelt arbeid, kollektiv formidling uten dialog og gruppearbeid. Dette innebærer at lærerne på disse trinnene i mindre grad sjekker elevenes faglige forståelse.

Lærerne på trinnene kommuniserer sitt engasjement for elevenes læringsaktiviteter gjennom ulike uttrykksmåter, som ser ut til å ha en sammenheng med hvordan elevene opparbeider tillit eller etablere mistillit til lærerne. Dette vil igjen påvirke elevenes læringseffekt, der tillit vil redusere kompleksiteten i læringssituasjonen ved at elevene aksepterer at undervisningsaktivitetene gir mening på sikt (Kritiansen 2005). Det vil si at det etableres i langt større grad handlingskoordinering i det sosiale systemet der lærerne er engasjerte og involverer seg i elevenes læringsarbeid, ved støtte, oppmuntringer og anerkjennelse av elevene, samt viser interesse for elevenes forståelse av fagstoffet. Lærere som følger denne kommunikasjonsformer er å finne i størst grad på 8. trinn i skole A, på begge trinn i skole B og 10. trinn i skole D. Derimot utgjør kommunikasjonsformene i skole A, 10. trinn og skole D, 8. trinn, og til dels på begge trinn i skole C en fare for etablering av mistillit, og læringsarbeidet blir i større grad elevenes ansvar.

Elevens respons på lærernes klasseledelse vi være et uttrykk for de samlede kommunikasjonsformene læreren utfører gjennom sin klasseledelse, og det er like store forskjeller på gruppene som det er i kommunikasjonsformene. Når elevene frakobler seg læring skjer det ved at guttene i større grad enn jentene blir passive, og finner irrelevant aktivitet og de avbryter undervisningen hyppigere. Dette kan være et uttrykk for at undervisningshandlingene ikke er godt nok tilpasset, som i skole B på 10. trinn, der jentene responderer med å opprettholde læringsaktivitet. Derimot er avbrytelser, vandringer og irrelevant aktivitet å finne i alle gruppene, men forekomsten øker når elevene overlates til individuelt arbeid og ved gruppearbeid, der lærerne ikke følger opp med interesse og engasjement for læringsarbeidet. På de trinnene lærerne viser negative forventninger til elevenes motivasjon og arbeidsinnsats frakobler også jentene seg læringsarbeidet i like stor grad som guttene. Dette forekommer på 8. trinn i skole D, og på 10. trinn i skole A. Forskjellene på jentene og guttenes atferd er at guttene har mer bevegelser i sine irrelevante aktiviteter og blir oftere passive, mens jentene blir mer verbale. Guttene på alle trinn opprettholder i like stor grad som jentene læringsaktivitet når fagstoffet verbaliseres og lærerne støtter og oppmuntrer læringsarbeidet, har redusert bruk av atferdskorrigeringer, og gir hyppige konkrete beskjeder om hva elevene skal gjøre.

Den største forekomsten av bevegelser inn og ut av klasserommet er å finne i skole C, der organiseringsformen og lærernes kontroll av elevenes forståelse av fagstoffet er redusert som en følge av organiseringsformen. Dette kan igjen ha sammenheng med lærernes engasjement og involvering, der det blir opp til elevene å benytte læringsmuligheten opplæringsarenaen gir. I tillegg ser det ut til at det i alle skolene og på alle trinnene ikke er noen bevisst holdning til organiseringen av elevene for å opprettholde ro og orden under læringsaktiviteten ved ulike typer undervisningshandlingene. Derimot korrigerer lærerne oftere for lærings- og undervisningshemmende atferd når elevene er organisert i par eller ved siden av hverandre. Derimot er det kun to grupper, skole A 8. trinn og skole B 8. trinn, som benytter individuell plassering for alle elevene. Det er kun under gruppearbeid elevene blir organisert hensiktsmessig ut fra undervisningshandlingen, der dette ikke reduserer usannsynligheten for forståelse og læring, siden gruppearbeid også er avhengig av lærerens

kontroll over læringsarbeidet. Derimot ser det ut til at selekterte undervisningshandlinger har sammenheng med hvor engasjert lærerne er i det faglige og sosiale læringsarbeidet. Dette påvirker de språklige uttrykksformene som grunnlaget for elevenes etablering av tillit og mistillit til at opplæringen gir mening og har læringseffekt. Det er store forskjeller mellom praksis i de ulike skolene og i de ulike gruppene på samme skole, med unntak av skole B.

6. OPPLEVELSE AV KLASSELEDELSE PÅ GRUPPE- OG SKOLENIVÅ

Skolens retningslinjer for opplæringen er politiske styringsdokumenter, samt opplæringsloven. Skolens oppgaver er derfor hjemlet i lov, og har et mandat i forhold til å gi elevene opplæring slik at de kan mestre deltakelse i samfunnet. Dette kan betraktes som den informasjon skolens ledelse har i forhold til opplæringa. Syntesen av informasjon og den uttrykksformen eller meddelelsesformen disse styringsdokumentet har, danner grunnlaget for skolens forståelse. Skolens forståelse av styringsdokumentene transkriberes videre til fagplaner for alle trinn, mens innholdet i planen iverksettes gjennom den enkelte lærerens klasseledelse. Skolens ledelse kan sette noen føringer for utøvelsen av klasseledelse, på bakgrunn av hvordan de selekterer informasjon i de politiske styringsdokumentene. En del av informasjonen uttrykkes derfor i skolen verdier, det som gir skolen mening. Mening er å betrakte som drivkraften og gir forventninger om handling. Skolens ledelse har derfor noen forventninger til handlinger hos lærere om hvilken informasjon som skal selekteres og uttrykkes i utøvelsen av klasseledelse. Handlingskoordinering vil her vise til hvordan skolens lærere oppfatter og forstår skolens verdier. I tabellen nedenfor gjengis skoleledernes verdier for skolen og deres forventninger til lærerne, samt lærernes opplevelse av skolens verdier og forventninger til lærerrollen som skoleleder formidler.

Tabell 6.1: Verdier og forventninger til lærerrollen

	Skoleleders opplevelse		Lærernes opplevelse	
	Formidling av skolens verdier	Forventninger til lærerrollen	Opplevelse av skolens verdier	Opplevelse av forventninger til lærerrollen
A	<i>Lista står for noen verdier som står i virksomhetsplanen, men jeg ser det ikke i praksis....ta elever på alvor er viktig for meg..jeg er litt usikker på om det er viktig for alle mine kollegaer her..</i>	<i>Jeg forventer at mine lærere forholder seg til de beslutninger som blir tattet...</i>	<i>Jeg tror det er litt vanskelig å si noe om det rett og slett Jeg veit ikke akkurat...vi har et sånt handlingsplan med trivsel og læring</i>	<i>Ja ja i forhold til det å drive klassa klasseledelse... være dyktig faglig Det har fungert greit synes jeg...</i>
B	<i>Jeg mener selv at jeg formidler at alle skal ha et læringsutbytte i skolen... enten du er elev lærer eller ansatt ..og alle skal ha muligheten til å oppleve læring og mestring</i>	<i>Jeg forventer at de gjør en god jobb og jeg forventer at de gjør en innsats for å få gode relasjoner til elever</i>	<i>Han er veldig tydelig på ..tro på elevene at elevene trives her på regler tar vi jevnlig opp det.. håndheve likt alle rektor stiller krav fokus på læring hva eleven presterer</i>	<i>At jeg har respekt for elevene .. at jeg er raus i møte med dem... Får formidlet kunnskap og ha tydelig klasseledelse At hver enkelt elev får oppmerksomhet</i>
C	<i>Kom frem til verdier som skulle gjelde for all kommunikasjon ved hele skolen....og det er trygghet engasjement også er det mestring</i>	<i>Det er ganske interessant... fordi jeg i dag har fått på mail et såkalt forventningsdokument fra en annen skole.... Jeg har ikke gjort det men jeg skal gjøre det</i>	<i>Trygghet trivsel og samhold.... Engasjement og trygghet eller trivsel og motivasjon tror jeg Trygghet mestring og sanne ting En mobbefri skole</i>	<i>At jeg gjør jobben min.. tar vare på elevene At jeg gjør en god jobb at jeg har et godt forhold til elevene...</i>
D	<i>Jeg prøver fra min stol å være tydelig på å ønske en inkluderende skole...og en skole der vi har respekt for elever lærere og foreldre...</i>		<i>Forsøkt å markere en egen linje med LP Litt diffust... god dialog.... Jeg vet ikke egentlig</i>	<i>At elevene trivas og at dei har følelsen av å lære noe Han har vel forventninger om at jeg klarer meg.. At jeg skal gjøre en best mulig jobb</i>

Tabellen viser at rektor i skole A henviser til verdier beskrevet i skolens virksomhetsplan. Det vil si at det er noen forventninger fra skoleledelsen om at lærerne utøver sin profesjon i samsvar med de verdier som er beskrevet, og at lærerne er lojale mot de beslutninger som tas. Lærerne er derimot usikre på skolens verdier og kan ikke gjengi hvilke verdier som skal være styrende for profesjonen og utøvelsen av klasseledelse. Likeså er rektor usikker på hvor viktig dette er for lærerne. Dette innebærer at det vil være usikkert om læreren i skole A har felles verdier for utøvelsen av lærerrollen. I tillegg opplever de forventningene til egen lærerrolle ulikt. En lærer nevner klasseledelse og faglig dyktighet og en annen kan ikke presisere opplevde forventninger, men synes det fungerer greit.

Lærerne i skole B opplever en tydelig rektor og som setter eleven i fokus og de presiserer opplevelsen av forventninger til egen lærerrolle som beskriver den praksis de skal ha i møte med eleven. Rektor i henviser ikke til noe dokument, men formidler tydelig at alle i skolen skal lære og mestre. Rektor forventer at de gjør en god jobb, der dette uttrykkes ved at lærerne skal opparbeide gode relasjoner til elevene. Dette viser at lærerne i skolen har et sett felles verdier som grunnlag for hva som skaper mening i utøvelsen av klasseledelse. Forventningene de opplever til den praksis de utøver og den mening de etablerer i forhold til disse forventningene skaper mening som drivkraften for den praksis de utøver. Når forståelsen av skolens verdier skaper fellesskapet, vil også lærerne i større grad skape handlingskoordinering (Luhmann 2000). Det vil si at praksisen fra gruppe til gruppe ikke vil utgjøre store forskjeller i forhold til utøvelsen av klasseledelse.

I skole C forteller rektor at de har utarbeidet felles verdier som grunnlag for den praksisen de utfører. Verdiene skal gjenspeiles i all kommunikasjon, men rektor har ikke etablert noen klare forventninger til sine lærer om hvordan verdiene skal komme til uttrykk, eller hvordan disse verdiene skal kommuniseres med lærerne. Lærerne gir uttrykk for at de kjenner innholdet i skolens verdier, og men de er også noe usikre på den konkrete ordlyden. Deres opplevelse av forventningene til egen lærerrolle er derimot ikke spesifikt knyttet til skolens verdier, men de skal gjøre en god jobb og ta vare på elevene. Hva dette innebærer presiserer de ikke. Derimot er det usannsynlig at de hører og forstår, og at verdiene

har noen effekt i forhold til å skape felles handlingskoordinering i utførelsen av praksis når verdiene og forventningene ikke uttrykkes i praksis (Luhmann 2000).

Rektor i skole D prøver å være tydelig på sine ønsker om inkluderende skole, og uttrykker ingen forventninger utover dette. Lærene uttrykker usikkerhet, hvilket gjenspeiler rektors forventninger, der rektor prøver å være tydelig på sine ønsker. Det vil si at det er ikke noe felles enighet og rektor er ikke tydelig nok. Verdigrunnlaget blir ikke felles, som drivkraft for skolens innhold. Følgelig skapes det ingen felles forståelse og handlingskoordinering i lærerne utøvelse av praksis.

Enhver lærer vil som et psykisk system skape forventninger om handling, eller utføre klasseledelse på bakgrunn av det som er meningsfullt. Når de ikke kjenner innholdet i det som skal være felles for skolens utførelse av praksis, vil heller ikke skolens verdier skape refleksjon, for slik å oppdage forskjeller og likheter der mulige situasjoner kan fremstå på bakgrunn av nåværende situasjon. En mulig og ønsket situasjon kan være meningsfull og slik bli drivkraft for handlinger. Når nåværende situasjon ikke fremstår som problematisk, vil det heller ikke være mulig å se at situasjonen kunne vært annerledes (Rasmussen 2004). Systemet vil fremstå som stabilt, og den enkelte lærer vil benytte etablert verdi knyttet til skolen som drivkraft for handling. For skole A, C og D kan dette være tilfellet, der lærernes utsagn over opplevde forventninger til egen rolle indikerer at forståelse av verdier ikke er konsens om et innhold, og det må derfor skilles mellom forståelse og hvordan klasseledelse kommer til uttrykk i praksis (Jönhill 1997). Det vil si lærernes respons på skolens verdier og skoleledelsens forventninger til praksis. Lærerne i skole A, C og D indikerer gjennom sine utsagn at det er lite sannsynlig at handlingskoordinering finner sted. Det kan derfor være store forskjeller fra gruppe til gruppe og mellom skolene i utøvelsen av klasseledelse. Derimot er lærernes selekterte informasjon i forhold til opplevde forventninger og forståelsen av skolens verdier utgangspunktet for klasseledelse.

6.1 Lærernes seleksjon og differensiering av innhold

Informasjon er utgangspunktet for all læring og LK-06 gir informasjon om hvilke kompetanse elevene skal oppnå. Dette brytes ned i skolens fagplaner til periodeplaner og deretter lekseplaner eller arbeidsplaner. På spørsmål om hvor mange ulike arbeidsplaner eller ukeplaner det finnes i hver enkelt gruppe og på hvilken måte disse er differensiert svarer lærerne som følgende, uttrykt i tabell 6.2.

Tabell 6.2: Differensiering av undervisningens innhold

Skole	Ant. ulike ukeplaner på gruppa	Differensiering av innholdet i arbeidsplaner/ukeplanerlæring
A 8	3	<i>Vi prøver å legge opp arbeidsoppgaver både mengderegulering og nivå-regulering sånn at de velger.. elevene kan velge hva de skal gjøre men målene er styrt</i>
A 10	3	<i>Vi prøver å kjøre nivå 1 2 3.. det varierer litt...</i>
B 8	2	<i>I det faget jeg har så gir vi lekse fra dag til dag og ikke veldig differensiert men gir litt mindre til dem man vet trenger litt mindre.....det som vektlegges er stort sett det de skal gjøre Det går stort sett på lengde...</i>
B 10	2	<i>I utgangspunktet er de ikke det...i matematikk vet jeg det er differensiert men de ukeplanene som gjelder alle fag er nok lite differensiert på papiret det blir heller at vi avtaler med eleven enkeltvis Ja planen er lik men undervisning og oppgaver er tilpasset for hver enkelt elev</i>
C 8	1 interaktiv Rundt 5–6	<i>Den er differensiert både veldig grovmessig sånn at det er veldig synlig der du har åpenbare valg eller veiledet valg Noen trenger kanskje bare mindre oppgaver men samme nivået men noen trenger også enklere eller motsatt mer utfordringer... etter hvert begynner de å komme inn i det å skjønne hva som er hensiktsmessig....</i>
C 10	2	<i>Jeg setter mål for perioden også ønsker jeg at de skal sette mål....så de er veldig klar på hva de skal lære slik at de kan velge metode og nivå på oppgaver selv... Enkelte planer er det.. ellers er det i matematikken kan de velge selv om de vil regne gul rød eller blå.. det er nivådeling... men de elevene du vet sliter så kan prate med dem og be dem selv velge ut de oppgavene som de selv synes er håndterbare</i>
D 8		<i>En differensierer jo og i matematikkfaget for eksempel er boka veldig styrende og vi oppfatter jo boka som veldig ok.. den differensierer jo..</i>
D 10	1	<i>Den er differensiert av og til i nokke fag.. nokon fag er det på omfang..kan vere på kunnskapsnivå og vanskegrad</i>

Tabellen viser at alle gruppene har flere ulike ukeplaner eller arbeidsplaner, med unntak av 10. trinn i skole D. Det differensieres også i denne gruppen, men kun av og til. Dette indikerer at det tas stilling til behovet for differensiering for hver enkelt plan som utarbeides. De øvrige gruppene differensierer i forhold til både mengde og nivå, og det benyttes tre ulike nivå for 10. trinn i skole A og C. I skole B 8. trinn, differensieres det på mengde. I skole B benyttes lekser fra dag til dag, slik at hver enkelt elev får sin tilpasning fra dag til dag etter avtale. På 10. trinn i skole B, svarer en lærer at planen er lik, men at undervisningen og oppgavene er differensiert. Dette kan ha sammenheng med den differensieringen som skjer i det lærer avtaler lekser med eleven fra dag til dag. På 8. trinn i skole D, brukes oppgaver i boka som mal for differensiering. Selv om planene er differensiert, er det elevene selv som velger kunnskapsnivå og hvilken mengde arbeidsoppgaver som skal utføres. Dette gjelder for skole A 8. trinn, skole C, 8 og 10. trinn. I skole D, 8. og 10. trinn, samt 10. trinn ved skole A, er det usikkert hvorvidt elevene velger selv, eller om det er i avtale med lærer hvilket nivå og omfang de har på sine arbeidsoppgaver. Derimot setter også elevene seg egne mål på 10. trinn i skole C, slik at de kan velge rett metode og vanskegrad selv for å nå de målene de setter opp. I skole A har læreren satt målet og det er fast, uavhengig av hvilket nivå eller omfang du velger på arbeidsoppgavene.

Dette viser at elevene i skole A og C, og til dels i skole D, i stor grad har ansvar for hva de skal lære i skolen, selv om lærene utarbeider periodeplaner i alle fag med den hensikt å oppnå kompetansemålene. Dette innebærer også elevene kan velge å la være å lære, og det vil være usikkert i hvor stor grad de ulike differensierte planene vil kunne realisere målene. Det er også et paradoks når målet er lærerstyrt, mens kunnskapsnivå og tilhørende oppgaver er elevstyrt og skal gi samme måloppnåelse. Derimot kan det være slik at målene er åpnet formulert slik at de rommer uttalige muligheter for ulike måloppnåelser. Når klasseledelse i dette studiet er definert til å inneholde kommunikasjonsformer, vil denne typen kommunikasjon bli svært utydelig og uforutsigbar for mange elever, og spesielt siden dette gjelder de elevene som ikke mestrer å følge nivået læreren i utgangspunktet har valgt for opplæringen. Kommunikasjonsformen må redusere usannsynligheten for at elevene hører, forstår og at opplæringen har effekt (Luhmann 2000). Når elevene selv får ansvaret for å selektere

hva de skal lære vil det øke kompleksiteten i det sosiale systemet som opplæringen foregår i (Rasmussen 2004). Det å lede læringsarbeidet vil i stor grad dreie seg om seleksjoner av alle potensielle valg. Følgelig er dette en del av profesjonsutdanningen for lærerne, der det å kunne reflektere og bli bevisst hvilke valg man tar og de potensielle mulighetene om man velger noe annet. Det innebærer at det for elevene vil dreie seg om å skape mening i de alternativene som foreligger, der meningen og deres opplevde behov for kunnskap vil være drivkraften i valget av læringsmål og antall oppgaver (Luhmann 2000).

6.1.1 Samarbeid om spesialundervisning

Alle observerte trinn i de ulike skolene har elever som mottar spesialundervisning. Gjennom den observerte praksisen ble det funnet differensiering av undervisningshandlingen hos skole B, samt bruk av spesialpedagoger sammen med lærer i undervisningsøktene. Dette indikerte at skole B var den eneste skolen som lot elever med spesialundervisning delta i den ordinære undervisning, hvilket vil indikere at det vil være et behov også for differensiering av undervisningshandlingene. Derimot var det ikke elever i disse skolene som hadde alle sine undervisningstimer lagt utenfor ordinær undervisning, slik at de deltar sammen med egen gruppe i flere undervisningsøkter. Dette vil da kreve et samarbeid mellom alle involverte lærere for å holde kontroll over elevenes læring gjennom deltakelse i fellesskapet. Læreren ble derfor spurt om hvordan de samarbeidet om elever med spesialundervisning og de ga følgende svar;

Skole A: *ja det gjør vi ... vi har en koordinator her på trinnet.. og vi har det oppe på trinnmøter justerer grupper og prøver å tilrettelegge mest mulig.*

Skole B: *Det er lite drøftinger rundt det.. vi jobber ut fra elevenes IOP Det prater vi om ja men nå har det ikke vært noe spesialtilbud noe særlig..for det har fungert veldig godt inne i det helhetlige... men vi snakker en del rundt det...*

Skole C: *Det er mer tilfeldig...*

*Ja og med foreldre og veldig mange møter med hjelpeapparatet
fortløpende*

Skole D: *Ja vanligvis så er det slik at før... sjøl om det kommer disse nasjonale prøvene og sånn så er det slik at vi har tester på de.... vi går igjennom det som er gjort før.. og så har vi lesetester på dei og spesielt viktig for de i ungdomsskolen og så ser vi på selv-følgelig de tilrådingene som er kommet fra PPT og så forsøker vi da å finne om det er større behov eller mindre behov enn det som egentlig er søkt om ressurs på.... så har vi liknende tester i matematikk også i engelsk så følger vi stort sett de tilrådnin-gane som er og så ser vi på de testane vi har i norsk og så ser vi på om de har behov for lydbøker....*

Svarene informantene gir viser at det kun er i skole A det er faste møtepunkter med egen koordinator for å drøfte tilrettelegging og samkjøre spesialundervisningen med det ordinære opplæringstilbudet. I skole B er det mer tilfeldig, og det ser ut til at det blir opp til hver enkelt lærer å vurdere behovet for samarbeidsmøter. Derimot kan lærerne i skole B ha større kontroll over læringsaktiviteten til elevene siden elevene deltar i deres læringsøkter sammen med spesialpedagogene. Når både lærer og spesialpedagog skal utføre undervisningshandlinger i samme undervisningsøkt bør det derimot være et behov for samarbeid for å planlegge og samordne opplæringstilbudet. I den observerte praksisen var det i skole B flere spesialpedagoger og assistenter som observerte elevene i deres læringsaktiviteter, som vist i tabell 5.2. Dette kan indikere at det ikke er et reelt behov å ha ekstra ressurser for å differensiere og tilpasse opplæringen og undervisningen, eller det kan være et uttrykk for et mangelfullt samarbeid.

I skole C er det ulik praksis på hvordan man tilrettelegger og koordinerer det spesialpedagogiske tilbudet til elever med særskilte behov. På 8. trinn er det mer tilfeldig, mens det på 10. trinn er flere involverte samarbeidspartnere som deltar for å tilrettelegge opplæringstilbudet. Dette kan også sammenheng med omfanget av elevenes behov for spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging, og vil kunne variere fra elev til elev som mottar

spesialpedagogisk hjelp. Derimot vil det være et paradoks og motta spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringsloven, samtidig som det ikke vil være et behov for å koordinere det totale opplæringstilbudet.

I skole D refereres det ikke til noe spesifikt samarbeid, men skolen gir inntrykk av at de følger opp elevene gjennom tester for å finne det faglige nivået i norsk og matematikk. I engelsk følger de den anbefalte vurderingen fra PPT. Skolen vurderer også om de kan dekke elevens opplæringstilbud innenfor den ressursen som er tilrådd fra PPT. Dette innebærer at skolen bruker sin tid på å gjøre den jobben PPT har utført, siden PPT skal vurdere det totale opplæringstilbudet ut fra de kontekstuelle betingelsene som er tilstede i læringsmiljøet (Opplæringsloven § 5-3). Likeså innebærer dette at tilretteleggingen for elever med særskilte behov er et spørsmål om økonomiske ressurser, i stedet for å samarbeide om hvilke alternative undervisningshandlinger lærere kan utføre som slik vil imøtekomme elevenes behov for et tilpasset opplæringstilbud. Studier viser at bruk av tester har liten effekt i forhold til elevens læringsutbytte når den samme praksis i undervisningshandlingene opprettholdes (Hattie 2009).

Opplysningene informantene har gitt om samarbeidet i forhold til elever med særskilte behov, viser at skole D i større grad enn de andre skolene holder opplæringstilbudene i spesialundervisning og ordinær undervisning adskilt. I skole A er det et fast samarbeid, mens i skole B og C etter behov. Derimot har informantene også gitt opplysninger om hvordan de differensierer innholdet i opplæringa, og dette er i stor grad opp til elevene i skole A, C og D, hvilket vil indikere at det er et behov for å samarbeide dersom man skal kunne følge med på elevenes faglige utvikling. Et annet spørsmål vil være om elevene mestrer å velge seg opplæringsmål, kunnskapsnivå, omfang på arbeidsoppgaver, samt type arbeidsoppgaver for å nå de målene som er beskrevet i den individuelle opplæringsplanen og eventuelt periodeplanen. Dette innebærer at kompleksiteten i opplæringssystemet ser ut til å korrelere negativt med elevenes mestring av skolens innhold, motivasjon og arbeidsinnsats og generer heller et økende behov for spesialundervisning (Nordahl og Sunnevåg 2008).

6.2 Gjennomføring av undervisning

Når lærene skal gjennomføre sin undervisning og lede læringsarbeidet i en konkret undervisningsøkt, har de selektert et innhold for denne undervisningsøkta. På spørsmål om hva de vektlegger i meddelelsen av denne informasjonen til elevene svarer lærerne som vist i tabell 6.3.

Tabell 6.3: Lærernes selekterte informasjon for læring

Skole	Selektert informasjon som utgangspunkt for læring
A	<i>Varier nok litt i hvilken klasse det er men prøver så godt som mulig å sette opp et mål for timen...</i>
B	<i>Hva vi skal gjøre..... Stort sett hva vi skal gjøre Hvordan timen skal bli hva vi skal gjøre</i>
C	<i>Jeg formidler hva jeg forventer av denne timen eller hva som skal skje.. hva som skal foregå og hvorfor.. ikke alltid hvorfor men alltid hva Prøver å si hva som skal skje og hvordan vi skal gjøre det Vi snakker ofte på hva som kommer til å skje og hva vi skal gjøre i timen At du formidler hva du skal gjøre.... planen med timen.. det har noe med trygghet og forutsigbarhet å gjøre...</i>
D	<i>Ja hvis du tenker på om vi formidler et veldig klart mål med timen så gjer vi ikkje det. Det er jo slik at det ligger jo allerede i en slags plan Informasjon om dagen.. selv om vi skal komme fort i gang med fag</i>

Tabellen viser at informant i skole A prøver å sette opp et mål for timen, men at dette varierer i forhold til hvilken klasse det er. Dette gjelder også en informant i skole C, som av og til meddeler hvorfor man skal gjøre hva. I de andre skolene legges det vekt på å formidle hva man skal gjøre. Dette samsvarer med funn i den observerte praksisen der hele 56 av 59 undervisningsøkter hadde fokus på hva elevene skulle gjøre, og tilsvarende tre undervisningsøkter hadde et mål for timen. Derimot forekom to av disse målene i skole B, selv om de her sier at de vektlegger hva elevene skal gjøre. Det ble funnet et mål i skole A på 10. trinn, og informanten sier også at man prøver å sette opp mål, men dette er avhengig av klasse.

Det viser samtidig at lærerne har noen forventninger til elevene om at de ikke kan forholde seg til konkrete mål for undervisningsøkta, eller at de har vurdert og definert for elevene at de ikke har behov for å vite hvorfor de skal lære det selekterte innholdet. I skole C og D ble det ikke formidlet mål for undervisningen, og informant i skole D henviser til at målet allerede er satt opp i periodeplanen.

Det kan være et mål og gjøre enkelte oppgaver, men det kan aldri være noe mål å gjøre oppgaver kun for å ha en aktivitet. Dersom det var tilfellet kan man gjøre hva som helst, og skolen blir degradert til en oppbevaringsarena med ulike aktiviteter. Derimot har lærerne selektert en aktivitet for å realisere kompetansemålene i LK-06, og de referer til periodeplaner med mål, samt at enkelte lærere ønsker at elevene utarbeider egne mål hvilket igjen øker kompleksiteten i elevenes bevissthetssystemer. Dette indikerer at aktiviteten i undervisningsøkta er styrt og har en bestemt hensikt. Når elevene ikke får kjennskap til hva de skal lære, den bestemte hensikten med arbeidsoppgavene er de i langt større grad overlatt til å ha tillit til at lærerens valg av oppgaver og aktiviteter gir mening på sikt, og ved hjelp av tillit etablere en handlingskoordinering i læringsmiljøet (Kristiansen 2005, Luhmann 2000). Dersom elevene ikke har tillit til at lærernes valg skaper mening på sikt eller «her og nå», har de ingen annen referanseramme enn tidligere kunnskaper og erfaringer. Det å skape mening, og etablere drivkraft for utførelsen av lærerens valg av oppgaver vil derfor inneholde stabil usikkerhet, fordi man aldri kan vite om elevene tilkobler seg mening eller finner det hele meningsløst. Det er kun elevenes handlinger, responsen de gir i form av aktivitet som legger grunnlaget for fortsettelsen av kommunikasjonen med lærer og øvrige deltakere i læringsmiljøet.

Dersom det etableres et mål, vil det redusere usansynligheten for at elevene forstår, fordi informasjonen er bestemt og gir retning for etterfølgende kommunikasjon. Det er ikke opp til elevene å selektere blant alle mulige alternative informasjonen for å skape mening for handlingene. Allikevel kan det være like stor usikkerhet knyttet til om den bestemte informasjonen gir mening «her og nå», eller om det er tillit til læreren om at informasjonen vil gi mening på sikt. I tillegg vil bestemmelse av informasjon fra læreren støtte opp de forventningene elevene har til det å

være lærende i systemet skole, skapt av skolesystemet, fordi skolen tjener en bestemt hensikt, opplæring. Kompleksiteten i elevenes bevissthetssystemer vil dermed reduseres når informasjonen bestemmes i samsvar med rolleforventningene til det å være elev i skolesystemet (Luhmann 2000).

6.2.1 Undervisningshandlinger og handlingsrom

Den informasjonen som er bestemt av læreren, uavhengig av om det er mål eller aktiviteter for undervisningsøkta er undervisningshandlingene en form eller et medie læreren har for å meddele informasjonen. Hensikten er å redusere usannsynligheten for at informasjonen høres, forstås og har effekt. Lærerne blir spurt om hvilke undervisningshandlinger de bruker mest og minst, om de repeterer og oppsummerer fagstoff og de svarer som vist i tabell 6.4.

Tabell 6.4: Undervisningshandlinger

Skole	Mest brukte undervisnings-handlinger	Minst brukte undervisnings-handlinger	Repetisjon av fagstoff	Oppsummering av fagstoff
A 8	<i>Blir mye tradisjonell tavle dialog undervisning</i>	<i>Drama</i>	<i>Ja noen ganger i hvert fall...</i>	<i>Det blir bråstopp.. der har jeg litt å hente</i>
A 10	<i>Vi har mye skriftlig og oppgaveløsning</i>		<i>Så prøver jeg å repetere målet fra det vi har gjennomgått</i>	
B 8	<i>Formidling innføring også individuell jobbinge etterpå</i>	<i>Generelt sånn gruppearbeid og sånn ... jeg ønsker det skal være mest mulig selvstendig</i>	<i>Ja</i>	<i>Nei hvert fall ikke fast</i>
B 10	<i>Jeg bruker projektor og en del klassesamtaler Gjennomgår på tavla og så jobber de med oppgaver</i>	<i>Prosjekt i sin fulle form gruppearbeid</i>	<i>Innimellom Ja</i>	<i>Selvfølgelig viktig å oppsummere Kollektiv oppsummering</i>

C8	<i>Felles gjennomgang drama og gruppearbeid</i>	<i>Jeg varierer veldig</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>
	<i>Det er mest tavle og gruppe</i>		<i>Ja vi er stort sett innom</i>	<i>Kanskje en oppsummering av timen</i>
C 10	<i>Prøver å ha en veksling mellom samtale det å gå gjennom stoff .. jeg er opptatt av at elevene skal ha en aktivitet i timen</i>	<i>Forelesning vil jeg nok bruke minst</i> <i>Prosjektundervisning</i>	<i>Ja</i>	<i>Jeg synes egentlig at jeg hjelper dem ganske mye på vei... Jeg prøver å oppsummere</i>
	<i>Formidling og samtale en god del</i>			
D 8	<i>Det mest brukte har vore å jobbe i bok</i> <i>Veksler mellom at dei er aktive og eg er aktiv</i>	<i>Praktiske aktiviteter</i> <i>Ja det kan eg ikkje sei</i>	<i>Repeterer fagstoff men ikkje nok</i> <i>Det hender</i>	<i>Eg prøver å ta ein oppsummering av timen</i> <i>Det gjør eg kanskje ikkje</i>
D 10	<i>Mye teori... tavle undervisning og forklaring.. muntlig stoff så kan det bli meir dialog</i>		<i>Ja</i>	<i>Det kjem litt an på kor godt eg har fulgt med på klokka</i>

Tabellen viser at lærerne i skolene benytter seg av ulike undervisningshandlinger. I skole A 8. trinn, skole B 8. og 10. trinn, skole C 10. trinn, samt skole D 10. trinn sier lærerne at de bruker mest en kollektiv gjennomgang med tavle og dialog og deretter individuell jobbing. Dette er undervisningshandlinger som sammenfaller med det Hattie omtaler som «guidet teaching» og «mastery learning», der læreren leder læringsarbeidet. Studier viser at dette er effektivt i forhold til læring (Hattie 2009). Drama brukes minst på 8. trinn i skole A, mens det er en hyppig brukt undervisningsform i skole C på 8. trinn. Gruppearbeid er noe som er lite brukt i skole B, mens dette brukes ofte i skole C på 8. trinn. I skole D, 8. trinn, er det noe upresist hva som brukes mest og minst. De svarene informantene gir, kan indikere individuelt arbeid dominert av læreboka, men også veksling med formidling. Bruk av drama og gruppearbeid gir

elevene muligheter for å verbalisere sine kunnskaper, hvilket gir god effekt i følge Hattie (2009). Samtidig påpeker Hattie (2009), til mindre lærerstyrte aktivitetene er, jo mindre effekt har arbeidsoppgavene i forhold til læring. Det vil derfor øke usannsynligheten for at elevene forstår når disse metodene benyttes i undervisningshandlingene.

Det er noen informanter som har et bevisst forhold til å repetere fagstoff, og andre benytter dette i varierende grad. Det er ingen som svarer at de ikke repeterer fagstoff, selv om det ikke gjøres i hver undervisningsøkt. Det samme gjelder oppsummering av timens innhold og her er det for enkelte lærere timens varighet eller deres egen kontroll av undervisningsøktas tidsrom som setter grenser for i hvilken grad oppsummering av fagstoffet blir utført. Repetisjoner og oppsummeringer kan også beskrives som lærerstyrt læringsaktivitet, og vil gi større effekt, enn når elevene leser fagstoffet selv (Hattie 2009). Når lærerne sier de prøver, kan dette også indikere at tiden ikke strekker til, eller at ikke mestrer å gjennomføre det de har planlagt. Dette kan skyldes uforutsette hendelser som det alltid vil være i en gruppe elever. Det er kun lærerne ved skole B på 10. trinn, som sier de oppsummerer, der dette inngår som fast element i undervisningshandlingene.

Informantene i skolene viser at det er til dels store variasjoner mellom skolene og gruppene i hvilke undervisningshandlingene de vektlegger og bruker mest og minst for å gjennomføre opplæringen. Dette kan ha sammenheng med hva de føler at de behersker og mestrer, og det kan ha sammenheng med at det er disse undervisningshandlingene som gir grunnlag for størst læringseffekt i de gruppene de underviser. For å følge opp bakgrunnen for valg av undervisningshandling blir lærerne spurt om hvilket handlingsrom de har til utføre undervisningen og de gir følgende svar:

Skole A: *Jeg føler at jeg har stort handlingsrom*

Skole B: *Ja absolutt*

Føler stort handlingsrom på hvordan undervisningen er.. stor grad av frihet til å undervise..

Skole C: *Ja det gjør man...gjør det jo innenfor arbeidslag...
Ja vi har ganske frie rammer sånn sett...*

Skole D: *Ja... der gjer vi stort sett som vi vil
Ja da føler eg at eg har relativt stort handlingsrom
Ja det vil eg påstå... og det er noe eg har likt heilt siden eg kom
hit*

Alle informantene gir uttrykk for at handlingsrommet i utførelsen av undervisningshandlingene er relativt stort. Det er få begrensninger. Dette må innebære at praksisen kan bli svært ulik, dersom ikke samarbeidet mellom lærerne i samme skole legger begrensninger på utførelsen av undervisningshandlingene, eller at de endrer praksis i forhold respon- sen elevene gir på undervisningshandlingene. Derimot kan de brukte undervisningshandlingene også være et uttrykk for at det er disse som gir grunnlaget for størst læringseffekt, siden lærerne ofte bruker de samme undervisningshandlingene.

6.3 Etablering av læringsmiljø

Læringsmiljøet skapes av alle som samhandler innenfor systemet skole. Effekten læringsmiljøet har, etableres gjennom kommunikasjonen mellom de som samhandler. Det er deres kommunikasjonsform som skaper og opprettholder læringsmiljøet gjennom de grenser de setter i forskjell til noe annet, for hva de selekterer inn i sitt miljø (Rasmussen 2004). Lærerne blir spurt om de trives i sitt læringsmiljø, samt hvilke elementer som bidrar til trivsel eller eventuelt mistrivsel. De gir følgende svar;

Skole A: *Jeg trives veldig godt her.. har alltid trives med å jobbe med ungdom
Jeg trives veldig godt med klassa jeg har nå også trives jeg godt med kollegaene mine..*

Skole B: *Trives svært godt
Trives godt... det viktigste er utfordringer.. variasjon i arbeidsoppgaver..*

Jeg trives stort sett overalt jeg.. så jeg veit ikke

Skole C: *Det er elevene.. det er derfor jeg er her... jeg trives også veldig godt blant kollegaene mine...*

Det er godt arbeidsmiljø.. trivelige kollegaer

Gode kollegaer.. godt arbeidsmiljø... og det er godt faglig miljø...

Skole D: *Eg trives veldig godt.... har vore her over 30 år...*

Ja... det gjer eg

Alle lærerne sier at de trives i sitt arbeidsmiljø. I skole C legger flest informanter vekt på gode kollegaer og det miljøet de har skapt sammen. I skole A er det elevene som samler informantene om trivsel, selv om en informant også nevner kollegaer. I skole B er det større variasjon i hva som skaper trivsel. I skole D trives også lærerne, men de gir ikke utførlig informasjon om hvilke faktorer som bidrar til trivsel. Uavhengig av hvilke faktorer som påvirker lærerens trivsel, er trivsel noe de som samhandler skaper og opprettholder selv gjennom sine kommunikasjonsformer. Dette innebærer at deltakerne påvirker hverandre gjensidig (Eide og Eide 2000).

6.3.1 Lærernes forventninger til elevene

Elevene er deltakere i læringsmiljøet og lærerne vil derfor ha noen forventninger til samhandling med elevene for å opprettholde trivsel. Læreren blir derfor spurt om hvilke forventninger de formidler til elevene og de svarer som følgende;

Tabell 6.5: Lærernes forventninger til elevene

Skole	Lærernes forventninger til elevene
A 8	<i>Jeg vil at de skal ta skolen litt seriøst....engasjere seg og tenke klassefelleskap</i>
A 10	<i>Det er eleven som er problemet og det er lite vi kan gjøre for å endre på det individperspektiv...vi henger igjen på det..</i>
B 8	<i>Arbeidsro og arbeidsinnsats.... jeg tror at faglig mestring fører til trivsel</i> <i>Jeg forventer at de skal være klare til å starte når timen begynner at de skal finne frem bøker.. hvilke bøker de trenger og skrivesaker i orden.. at de prøver å være muntlige aktive</i>
B 10	<i>Jeg håper jeg formidler at jeg tror på dem at jeg tror de kan mestre.</i> <i>Jeg vil kreve og forvente at de jobber.. når elever blir godt motivert og trives i faget da faglig nivå stiger</i>
C 8	<i>Jeg forventer hvordan dem skal være hvordan vi skal ha det</i> <i>Jeg forventer at de klarer å sitte stille inne i klasserommet at de gjør det de skal at de kan være trygge på meg...</i>
C 10	<i>Det er viktig å stille krav og forventninger... da er det selvfølgelig viktig at du følger opp de kravene du stiller og likedan at de får tilbakemeldinger</i>
D 8	<i>For det første formidler jeg at de skal holde seg på plassen sin... eg trur eg formidlar at eg vil at dei skal jobbe...</i> <i>Trivselsfaktoren er veldig viktig slik at det er en åpen tone mellom lærer og elev men det går også på at de presterer...</i>
D 10	<i>At dei tar ut evnane sine og arbeidskapasiteten .. eg tenkjer at dei skal gjere sitt beste at dei jobber og følgjer med i timen</i>

Tabellen viser at informant i skole A på 8. trinn, er konkret og tydelig på forventningene til elevene. Det omhandler læring i et fellesskap. Informant på 10. trinn i skole A, gjenspeiler negative forventninger til elevrollen. I skole B kommer det til uttrykk konkrete forventninger om arbeid og innsats som grunnlag for læring. I skole C uttrykker lærerne at de har forventninger, men er lite konkret på hva de formidler til elevene.

En lærer formidler at de skal kunne sitte stille, samt gjøre de oppgavene de får, hvilket kan indikere et ønske om arbeidsro og arbeidsinnsats. Det kan også være uttrykk for at det er uro og læringshemmende atferd i klasserommet, slik at disse forventningene korrigerer for atferden som finner sted. De samme forventningene har informant i skole D på 8. trinn, men forventninger om læring blir mer upresist. I skole D på 8. trinn, er det også forventninger om en «god tone» hvilket kan oppfattes som upresist og utydelige forventninger til elevrollen og det å være lærende. I skole D på 10. trinn, er forventningene tydelige i forhold til en lærende elevrolle.

Dette viser at lærerne har ulike forventninger til sine elever, hvilket kan indikere at de har ulike holdninger til elevene. Dette samsvarer med det lærerne selv sier om skoleledelsen forventninger til dem selv i lærerrollen og hvilke verdier de opplever at skolen formidler. De lærerne som opplever skoleledelsen forventninger til seg selv i lærerrollen som upresise, har i større grad også upresise forventninger til sine elever i elevrollen. Lærerne i skole C uttrykker at de har forventninger til elevene, på samme måte som de opplever forventninger til seg selv. Dette handler om at de skal gjøre en god jobb og det skal stilles krav og forventninger til elevene, hvilket er upresist. Dette innebærer at de selv definerer innholdet i egen lærerrolle, og de definerer i samme grad forventningene til elevrollen. Deres forventninger til elevrollen gjenspeiler deres opplevelse av skolens verdier som ikke kommer til uttrykk i praksis. Derimot opplever lærerne i skole B, tydelige forventninger om hvordan de skal møte eleven i sin utøvelse av lærerrollen, og de formidler også tydelig forventninger til elevene om hva de skal gjøre for å realisere skolens verdier, læring og mestring. Det er samsvar mellom elevrollen og lærerrollen og hvordan læreren oppfatter egen rolle og hva de formidler videre til elevene sine.

I skole A oppfattet lærerne forventninger til egen rolle som svært ulikt, og de har tilsvarende ulike forventninger til sine elever. Læreren som opplevde forventninger til faglig dyktighet og klasseledelse i egen rolle forventer at elevene skal arbeide i et fellesskap. Læreren som synes det fungerer greit, gir ingen presis opplevelse av lærerrollen. Læreren gir heller et uttrykk for at problemene er knyttet til elevene. Dette vil danne mening i utøvelsen av egen lærerrolle. Verdier som skolen A formidler blir uttrykt kun i et dokument, og kommuniseres ikke i læringsmiljøet.

Lærerens verdier er derfor i større grad et individuelt anliggende, der de selv skaper mening ut fra hva som gir dem mening i lærerrollen. Lærerne i skole D ser også ut til å etablere mening i sin utøvelse av lærerrollen etter hva som gir mening individuelt. De oppfatter ikke konkret hvilke forventninger skoleledelsen har til lærerrollen, siden skolens verdier ikke blir kommunisert. Lærerne i skole D på 8. trinn, formidler videre til sine elever de verdiene som kan være deres grunnlag for mening i utøvelsen av lærerrollen og i mindre grad skolens verdier. Dette kan forklare forskjellen som er å finne mellom 8. og 10. trinn, der lærerne på 10. trinn har større forventninger til at elevene skal lære. Dette viser at forventninger har betydning for hvordan vi kommuniserer og hva vi kommuniserer og hvilken effekt forventningene har til fortsettelsen av kommunikasjonen (Luhmann 2000).

6.3.2 Lærernes opplevelse av relasjon til elevene

Lærernes relasjon til elevene trekkes inn av mange forskere som en viktig forklaring som grunnlag for trivsel og som suksessfaktor for positive læringsmiljø (Sørli og Nordahl 1998, Evertson og Weinstein 2008). Lærerne på de ulike trinnene i de fire ungdomsskolene blir spurt om hvordan de vil beskrive sin relasjon til elevene, og hva som eventuelt bidrar til denne relasjonen. De beskriver dette gjennom følgende svar;

Tabell 6.6: Lærernes opplevelse av relasjonen til elevene

Skole	Lærernes opplevelse av relasjonen til elevene
A 8	<i>Jeg føler tonen er positiv.. for meg er det viktig å ha overskuddet... fremstå tydelig ...til å stole på rettferdig</i>
A 10	<i>Jeg liker meg veldig godt ...tror elevene liker meg og..jeg prøver å være en blid lærer</i>
B 8	<i>Jeg tror den er god... jeg tror at humor og tullprat.. måten vi er på.. rettferdighet kanskje... Jeg synes jeg har en bra relasjon.. jeg trives med dem og gleder meg til å gå til time med dem..</i>
B 10	<i>Jeg opplever at elevene er nokså trygge på meg...jeg er alltid litt redd for at jeg ikke klarer å være rettferdig... Veldig god... åpen ærlig positiv humor.. gleder meg til timen</i>
C 8	<i>Jeg tror jeg er troverdig og oppriktig tydelig og forutsigbar Jeg oppfatter den som bra.. jeg har prøvd å være imøtekommande.. høre på dem.. ta dem seriøst.. jeg har vært blid og hyggelig.. men samtidig satt grenser</i>
C 10	<i>Jeg føler at jeg har en god relasjon til dem.. kjemien kan jo være forskjellig og noen har man en bedre relasjon til enn andre.. prøver å vise dem respekt.. at man av og til kan spøke litt og snakke litt om ting som opptar dem....</i>
D 8	<i>Generelt vil eg seie at eg har veldig god relasjon.. denne gjengen her kjenne eg ikkje så godt som andre fordi dei er 8. klasse.... blant anna at eg tar meg tid i stedet for berre å kvese med ein gong.. og veilt sjølv at ting fungerer.. Generelt vil eg seie at den er god.. den blir bedre med åra.. det er fordi man ikke lenger er så redd for å gi av seg selv...</i>
D 10	<i>Den vi eg seie er veldig god..hvis eg skal snakke om meg sjøl så blir eg veldig lett gald i elevane mine...interessert i dei eg syns at denne klasse er utrolig kjekk, men eller er det et slit midt opp i hormonane og midt oppe i den vanskeligste tida i livet deira men samtidig så er det nettopp det et privilegium å få så nært kjennskap til så mange ungdommer og så mange ungdommer som kjem og vil snakke med meg om ting og som uoppfordra kjem med problemar.. så eg opplever at dei har ikkje bare tillit til meg håp til at eg kan hjelpe dei...</i>

Tabellen viser at alle lærerne på de ulike trinnene i alle skolene opplever relasjonen til elevene som gode. Det som bidrar til relasjonen er at de blir glad i elevene sine. De beskriver også egenskaper som de mener bidrar til god relasjon som ; rettferdig, blid, positiv, lytter til elevene, ærlige, troverdige, respekterer elevene, tydelige, forutsigbare, samt bruk av humor.

I tillegg beskriver lærer på 10. trinn i skole D at elevene viser henne tillit, i motsetning til kollegaer på 8. trinn som i liten grad mestrer å finne egenskaper ved seg selv som bidrar til at denne relasjonen er god.

Gode relasjoner er i stor grad et uttrykk for at elevene opplever tillit til deg som lærer, der tilliten reduserer kompleksiteten i læringsmiljøet siden tillit blir den strukturelle koblingen til de psykiske systemene (Kristiansen 2005). Det vil si at det er enklere å være elev i læringsmiljøer der du kan stole på læreren og ha tillit til de handlinger som utføres i «her og nå» situasjonen. Gjennom dette opparbeides erfaringer gjennom opplevelsen av hva som er godt og trygt. Tilliten man opparbeider gjør det enklere å forholde seg til det som skal skje i fremtiden, der fremtiden inneholder usikkerhet. Selv om alle lærerne opplever at relasjonen til elevene er gode, er relasjonen bygd på elevenes opplevelser av lærerens kommunikative uttrykksformer og hvordan de forstår og skaper mening i utsagnene. Elevene kan like gjerne oppleve mistillit til lærerne og relasjonen mellom dem vil ikke være god, selv om lærerne sier at relasjonen er god. Det vil si at det ikke er lik forståelsen av innholdet i kommunikasjonsformene, og kommunikasjonen vil kunne fortsette på bakgrunn av misforståelse (Kirkegaard og Wilson under utarbeidelse). Derimot kan det også være slik at lærerne har god relasjon til enkelte elever og kommuniserer annerledes med dem, enn andre elever igjen. I tillegg vil det å uttrykke at relasjonen til elevene er god, opprettholde, forsterke og innfri forventningene til lærerrollene, skapt av omverdenen. Derimot vil etablering av gode relasjoner være effektivt som grunnlag for økt læringsutbytte (Nordahl 2005).

6.4 Lærernes respons på egne kommunikasjonsformer

Lærerne bestemmer noe som informasjon for læringsøkta, der denne informasjonen er grunnlaget for læring og realisering av kompetansemålene. Lærerne differensierer også undervisningens innhold, vist i tabell 5.3, samt i ukeplaner eller arbeidsplaner, tabell 6.2. Dette kan betraktes som kommunikasjonsformer med elevene for å realisere intensjonen med opplæringen. Elevene vil respondere på disse kommunikasjonsformene

som igjen vil være grunnlaget for den kommunikasjonen som læreren fortsetter (Luhmann 2000, Rasmussen 2004). Lærerne blir spurt om hvordan de følger opp arbeidsplanene de gir elevene, den faglige forståelsen og hvordan de fortsetter kommunikasjonen når elevene reagerer med passivitet på undervisningshandlingene. Svarene informantene gir er gjengitt i tabell 6.7.

Tabell 6.7: Vurdering av faglig forståelse og atferd

Skole	Lærernes vurdering av faglig forståelse	Lærernes handling når elevene er passive
A 8. trinn	<i>Vi har leksesjekk annenhver uke hvor vi prøver å ha en dialog med elevene.. så viser hva de bør gjøre og ikke...</i>	<i>Jeg prøver å skifte aktivitet.. eller så hender det at vi bommer med mengde og nivå og må justere det...</i>
A 10. trinn	<i>Kontrollen kommer når vi har periodeprøver....</i>	<i>Da er jeg sannsynligvis ikke flink nok til å iverksette det...de har jo en form for læring under ansvar på den måten</i>
B 8. trinn	<i>De får anmerkninger for ikke å ha gjort leksene sine.. innimellom samler jeg inn bøker...</i>	<i>Jeg setter dem i gang stort sett... til periodevis å overse elever av og til... Vi har halv klasse en gang i uka da føler jeg at jeg får trukket med flere..</i>
B 10. trinn	<i>Det varierer litt...for det er ikke alltid jeg får sjekka skikkelig at de har fått gjort det... Jeg har leksebok og samler hver fredag og leverer hver mandag og da sjekker jeg hver eneste lekse Ta en liten test og ser om ..kan jeg gå videre....</i>	<i>Veldig ofte å få de hver for seg... Prøver å snakke... Jeg kommer og prater det er lett å se de plutselig sitter i tankene sine.. Jeg prøver å hjelpe og ekstra motivasjon</i>
C 8. trinn	<i>Jeg tar inn etter en periode og da ser jeg jo hvem som gjør og ikke gjør Jeg tar inn arbeidsbøker en gang i blant.. det hender vi har lekseprøver.. og så sjekker vi det ved innføringer..</i>	<i>En minitalk en gang i halvåret der har jeg 15–20 minutter per elev.... Jeg prøver å snakke med dem .. kanskje ta de på et eget rom...</i>

C 10. trinn	<i>På en ordinær lekseplan så gir jeg dem noen hint om stopp underveis i den periodeplanen vi har.. så da kan det hende at jeg sjekker at de har forstått eller gjort en del av planen</i>	<i>Da må jeg ta meg en prat med dem.. det varierer.... elevene vi har i denne gruppa her de mestrer de oppgavene</i>
D 8. trinn	<i>Veketesten...for å få leksesjekken der og då.. men tok ganske mykkje tid så det har ikkje vorte så masse av det... Vanligvis er det slik at jeg går gjennom oppgaven</i>	<i>Noen av dei har alt for lav arbeidsinnsats når dei skal jobbe sjølv... då prøver eg som eg prøvde i stad uten så godt hell og snakka kollektivt.. eller gå bort til dei å tilby hjelp Da tar vi det opp med de.. og gjør de oppmerksomme på kva slags konsekvenser det gir i forhold til karakterer</i>
D 10. trinn		<i>Hjelpe de i gang.. hvis de ikke har kommet i gang.. på slutten av 10... tenker du at skal du la den og den seile sin egen sjø.. men de skal videre i livet ..dei må få med seg mest mulig...</i>

Tabellen viser at lærerne kommuniserer forskjellig i sin respons på arbeidsoppgaver der intensjon er læring for elevene. Lærerne i skole A på 8. trinn, følger opp videre arbeid i forhold til målet som er satt. Dette gjelder også for lærerne på 10. trinn i skole B, og 10. trinn i skole C. Det vil si at de vurderer elevenes faglige forståelse og innretter sine undervisningshandlinger etter dette for å øke fremdrift i læringsarbeidet. Lærerne på 10. trinn i skole A, kontrollerer elevenes tilegnelse av fagkunnskap gjennom tester, og til dels blir dette også gjort i skole D på 8. trinn. Lærerne på 8. trinn i skole B og C, sjekker av og til at leksene og arbeidsoppgavene er utført. Hattie (2009) påpeker at bruk av tester har ingen hensikt for å kontrollere faglig nivå og forståelse, så lenge dette ikke endrer praksis. Det er kun tre informanter i dette materialet der lærerne sier de endrer praksis etter hvordan elevene forstår det faglige innholdet i skolen. Disse er å finne på 10. trinn i skole B og C, og 8. trinn i skole A. Elevene vil her ha et bedre grunnlag for økt læringseffekt, enn elevene på de andre trinnene.

Når elevene ikke responderer som forventet på undervisningshandlingene, og de svarer med passivitet, responderer lærerne med å endre undervisningsstrategi, eventuelt kunnskapsnivå og omfanget på arbeidsoppga-

vene i skole A på 8. trinn. Lærerne i skole A 10. trinn, lar det bli elevenes ansvar å tilpasse seg til de undervisningshandlingene som blir iverksatt i gruppen. Dette er å betrakte som svært liten involvering i læringsarbeidet og gir lav effekt eller fare for frakobling til læring (Hattie 2009, Luhmann 2000). En stor andel av lærerne vil prøver å snakke med elevene, hvilket kan oppfattes som det er usikkert om de lykkes, men de beskriver få andre handlinger utover å hjelpe og motivere. Det vil være opp til eleven å koble seg på læringsaktiviteten. Dette handler om å sette dem i gang med arbeidet, hjelpe dem med oppgavene og motivere til innsats. Lærerne involverer seg her i større grad enn lærerne på 10. trinn i skole A, men dette er undervisningshandlingene som Hattie omtaler som individualiserte instruksjoner med lav effekt (Hattie 2009). Det er lærerne i skole B og C, 8. og 10. trinn, og lærerne på 8. trinn i skole C, som sier at de har anledning til å snakke med elevene en gang i halvåret. Læringen foregår derimot i «her og nå» situasjonen og samtalen vil trolig ha liten effekt. Det er usikkert hvordan dette kommuniseres på 10. trinn i skole D. Lærerne på 8. trinn i skole D, gjør elevene oppmerksom på konsekvenser i forhold til karakterene, som også kan betraktes som samtale med elevene. Det viser lavt engasjement fra lærerne, og vil trolig ikke gi økt læring i den aktuelle situasjonen.

6.5 Samarbeid og handlingskoordinering

Opplæringen av elever foregår i grupper og det vil være en interaksjon mellom læreren og elevene i den spesifikke gruppen. Likeledes vil det være en interaksjon mellom alle lærerne som opptre i de ulike gruppene og skoleledelsen som slik vil utgjøre en annen gruppe. Relasjonene mellom skoleledelsen og lærerne vil utgjøre et system på skolenivå, og de vil opprettholde seg selv gjennom kommunikasjonen de utfører (Luhmann 2000). Den mening de etablerer, på bakgrunn av informasjonen som har til hensikt å realisere kompetansemålene, vil være drivkraften for handling. For å opprettholde og forandre handlinger og oppnå handlingskoordinering må lærerne samarbeide, det vil si kommunisere. Det er blitt stilt spørsmål til lærerne om hvordan de samarbeider og svarene blir her gjengitt for hver skole.

Skole A 8. trinn:

Vi er delt i trinn og det er nok mye av ting som foregår på trinn.. ved alt vi gjør i norsk engelsk og matte er mer eller mindre likt for hver time...i de planarbeidene våre lager vi opplegg for hverandre og vi bytter på å lage ting for hverandre.. metoder og sånne ting det er vel av de tingene vi føler vi har litt for lite tid til å gjøre egentlig....

Skole A 10. trinn:

Vi samarbeider veldig godt på trinnet.. vi setter det litt på spissen og kaller det tre skoler i en skole...vi kjører felles arbeidsplan på hele trinnet....meste tiden bruker vi på å trekke de store retningslinjene så vi vet hva som skal skje neste uke.. det krever en god del samarbeid...vi har prøvd å kjøre mest mulig felles praksis for de fleste undervisningsopplegg... felles prøvesystem...

Skole B 8. trinn:

For min del er det mest samarbeid på trinn og mindre på fagseksjonen....

Skole B 10. trinn:

Vi jobber i trinn der er kanskje hovedgruppen hos oss...de som er kontaktlærere på hvert trinn utgjør et trinnteam.... det er mest praktiske spørsmål og aktiviteter som går på tvers av klassene og planlegging av heldagsprøver.. det er ikke så mange pedagogiske diskusjoner...

Skole C 8. Trinn:

Det varierer litt.. dette er helt nytt det arbeidslaget vi er i nå.. vi er litt mer i forhold til å kjenne og føle på og være litt ydmyke i forhold til de andre vil ha det.. vi prøver i og med at vi er storgruppe med fleksible gruppløsninger... så må vi snakke sammen

Skole C 10. trinn:

Vi har trinnmøte som er felles også er det arbeidslagstid også har vi faggrupper som går på tvers av trinn.. vi er nok best på å organisere sammen men vi samarbeider ikke godt nok med det pedagogiske arbeidet sånn opplever jeg det..

Skole D:

Vi samarbeider i team og akkurat nå har vi et veldig bra team på 8. klassetrinn.... Vel vi samarbeider om fag for så vidt..men så mest om rutiner på trinnet at vi skal være relativt felles fordi at vi skal.. selv om vi er tre klasser så... på trinnet er det mange aktiviteter som er felles så turer og alt sosialt er felles for hele trinnet...

Alle informantene sier at de samarbeider i team, der hvert team er etablert ut fra trinnet de underviser på. De fleste informantene sier de samarbeider for å oppnå felles praksis, der praksis refererer til like ukeplaner, organisering, prøver, temaer, undervisningsopplegg og aktiviteter. Det er ingen av informantene som sier at de ikke samarbeider om dette. Derimot sier informant i skole A på 8. trinn, at de har for liten tid, eller at de gjerne skulle hatt mer tid til å drøfte metoder. Metoder alene ikke kan forklare økt læringseffekt (Kjænsli 2004, Nordahl 2008). Derimot er det usikkert om det er økt læringseffekt som er intensjonen med samarbeidet eller om omfanget på arbeidsoppgavene og eller likhet i praksis. I samme skole på 10. trinn, sier informantene at teamene samarbeider uavhengig av hverandre, slik at hvert team kan fremstå som en egen skole. Dette innebærer at det er teamene selv som legger føringer for hva de samarbeider om og hvordan. Dette gjelder også samarbeidsteamet på 8. trinn i skole D, men her legges det større vekt på organisering og mindre vekt på faglig samarbeid. Informantene fra skole B og C på 10. trinn, påpeker for lite samarbeid rundt det pedagogiske arbeidet.

Svarene informantene gir viser at de samarbeider for å oppnå handlingskoordinering innenfor hvert trinn, og de nevner ikke samarbeid på tvers av trinn for å etablere handlingskoordinering mellom trinnene som vil utgjøre skolenivået. Det er utbredt samarbeid i alle skolene på utformingen av planene og prøver, og det ser ut til at intensjonen hos lærerne i

skolen er at det skal være lik praksis for alle gruppene. Derimot viser de øvrige resultatene i det kvalitative materialet at det er store forskjeller mellom gruppene i samme skole og mellom skolene, i hva læreren bestemmer som informasjon, hvordan informasjonen meddeles og hvilke effektmedier som benyttes for å redusere usannsynligheten for elevene forstår i samsvar med lærerens intensjon. Dette referer til klasseledelse og lærerne sier at tiden ikke strekker til i forhold til pedagogisk drøfting. Det blir et paradoks at lærerne samarbeider for å øke handlingskoordineringen, mens resultatet ser ut til å gi store variasjoner i praksis. Dette innebærer at det samarbeidet lærerne utfører opprettholder stabiliteten i etablert praksis gjennom kommunikasjonsformen, og gir i svært liten grad endringer i den pedagogiske praksisen (Luhmann 2000). Endringer av pedagogisk praksis vil først finne sted når lærerne ser at situasjonen kunne vært annerledes, og det betinger en refleksjon over den etablerte praksisen for å finne alternative handlingsmuligheter i situasjonen. Eksisterende kommunikasjonsform må endres, dersom praksis skal endres (Nordahl 2008).

6.5.1 Klasseledelse

Selv om lærerne har tilhørighet på hvert trinn, vil de også ha tilhørighet i skolen. Skoleledelsen kan derfor legge føringer for hvordan de vil at personalet i skolen skal samarbeide og hva de skal samarbeide om. Det ble stilt spørsmål til skolelederne om klasseledelse var drøftet i felleskap. De ga følgende svar:

Skole A *Jeg vet det var et påbegynt prosjekt like før jeg begynte her... av henne som var rektorvikar da.*

Skole B *Det har vi gjort... det spørs litt hva de mener med fellesskap... for vi har ikke veldig mange drøftinger med 30 om gangen...vi bruker heller grupper og at man da kommer fram igjen med resultatet av det....*

Skole C *Ja det har vi gjort..og nå skal vi i LP ha klasseledelse som tema til høsten.. da kommer Thomas Nordahl og skal ha kurs for alle LP-skolene i klasseledelse... så det blir satt på kartet fra høsten*

av i hvert fall... og vi har diskutert det så langt og.. spesielt i forbindelse med elevmedvirkning, fordi elevundersøkelsen fra i fjor og i år viser at vi scorer lavt på det med elevmedvirkning....

Svarene skolelederne gir viser at klasseledelse er drøftet på skolenivå med alle lærerne. Resultatet av drøftingene blir å betrakte som lærernes respons på den valgte informasjonen i klasseledelse og meddelelsesformen. Når den praksis som kommer til uttrykk i dette materialet viser store variasjoner mellom grupper i samme skole, og mellom skoler vil det innebære at lærerne har valgt å koble seg til den bestemte informasjonen på ulike måter. Alle lærerne gir også uttrykk for at det er et stort handlingsrom i utøvelsen av praksis. Det viser at endringer i pedagogisk praksis først kan finne sted, når lærerne selv opplever undervisningssituasjonen som problematisk, eller ser at situasjonen kunne vært annerledes (Luhmann 2000). En av utfordringene kan blant annet være responsen elevene gir på lærerens klasseledelse, eller de skolefaglige vurderingsresultatene som elevene oppnår. Det lærere og skoleleder kan oppleve som godt samarbeid, vil i stor grad være avhengig av kommunikasjonsformen og intensjonen med samarbeidet. Intensjonen med skolens samarbeid ser ut til å være av praktisk og organisatorisk art, med unntak for skole B. Denne skolen har størst samsvar i undervisningshandlingene på alle de valgte områdene.

6.6 Oppsummering av klasseledelse på skole- og gruppenivå

Det ser ut til at skoleledelsen legger føringer for hvordan lærerne opplever og opprettholder læringsmiljøet gjennom sine kommunikasjonsformer, som igjen påvirker hvilke forventninger lærerne formidler til elevene. Selv om alle lærerne i skolene har et stort handlingsrom i utøvelsen av lærerrollen, samarbeider alle lærerne for å oppnå størst mulig felles praksis i utøvelsen av undervisningshandlingene. Likevel er det store forskjeller mellom grupper i samme skole og mellom skolene. I de gruppene i samme skole som har minst forskjell, er det størst felles forståelse og opplevelse av forventninger fra skoleledelsen til lærerrollen, som sam-

svarer med de verdiene skolen legger til grunn for elevrollen og lærerrollen, og hvilke holdninger de kommuniserer til eleven som lærende i sin elevrolle. Det største samsvaret er å finne i skole B.

Lærernes kommunikasjon har en bestemt hensikt, målrealisering av intensjonen med opplæringen og de selekterer undervisningshandlinger med utgangspunkt i dette. De selekterte undervisningshandlingene legger grunnlaget for fortsettelsen av kommunikasjonen, og de samarbeider for å oppnå likhet. Derimot gjennomfører de undervisningen med ulik grad av lærerstyrt aktivitet, der skole A 8. trinn, begge trinn i skole B og 10. trinn i skole D har størst forekomst av disse undervisningshandlingene. Uavhengig av hvilke undervisningshandlinger lærerne selekterer opplever de alle å ha en god relasjon til elevene. De har et stort handlingsrom i utøvelsen av praksis, og de samarbeider for å oppnå likhet. Lærerne selekterer også informasjon i arbeidsplanen på ulike måter, og elevene velger i ulik grad nivået i opplæringen, mens dette er mer kontrollert fra lærere i skole B. Derimot velger lærerne mål for periodeplanene i alle skolene, men elevene i skole C på 10. trinn, skal også sette seg egne mål. Lærerne har ulik praksis i hvordan de sjekker elevenes forståelse og fortsetter kommunikasjonen med elevene som frakobler seg læring. I skole A på 8. trinn endrer lærer strategi, når elevene ser ut til å frakoble seg læring. De sjekker systematisk elevenes læringsarbeid. Dette gjøres også på 10. trinn i skole B. Lærerne på 8. trinn i skole D og 10. trinn i skole A, sjekker elevenes forståelse i mer eller mindre grad ved bruk av tester. I de andre gruppene blir det mer tilfeldig hvor hyppig lærerne følger opp elevenes læringsarbeid. Disse lærerne velger også samtale med elevene når de ser ut til å frakoble seg læring, mens lærerne på 10. trinn i skole A, lar elevene ta ansvaret for dette selv. Lærerne på 8. trinn i skole D, henviser til konsekvenser dette har for i karakteren når elevene viser frakobling til læring. Hvilket vil innebære ansvar for læring.

7. KLASSELEDELSE OG ELEVENES VURDERINGSRESULTATER

Dette studiets problemstilling var å finne sammenhengen mellom kommunikasjonsformer og elevenes vurderingsresultater. Kommunikasjon er den grunnleggende aktiviteten som stabiliserer, videreutvikler og opprettholder det sosiale systemet. En gruppe med elever og læreren danner et sosialt system, der lærerens oppgave er å lede elevenes læringsarbeide. Klasseledelse betraktes derfor som kommunikasjon, og hver gruppe i skolen utvikler egne kommunikasjonsmønstre som danner rammer og forventninger for videre kommunikasjon (Luhmann 2000). Når dette studiets primære interesse er å finne sammenhengen mellom kommunikasjonsformer og elevenes vurderingsresultater, er hensikten å finne frem til kjennetegn i kommunikasjonsmønstre som gir grunnlag for økt læringsutbytte. Parallelt avdekkes det i studiet kommunikasjonsformer i klasseledelsen som kan sies å være en risiko for at læringseffekten blir lav hos elevene.

7.1 Læringsmiljøet

De kvantitative dataene som er benyttet i dette studiet viser systematiske forskjeller mellom skolene i utvalget. Elevene i skole A og B skårer i gjennomsnitt langt bedre enn elevene i skole C og D på de valgte områdene. Dette innebærer at elevene i skole A og B opplever læringsmiljøet langt mer positivt enn elevene i de to andre skolene. Opplevelsen elevene har av læringsmiljøet henger sammen med hvordan lærerne i skolen kommuniserer med elevene og hvordan de påvirker hverandre gjensidig. Læreren leder læringsarbeidet, og setter rammene for kommunikasjonsformen og mønstrene som utvikler seg. Blant de 4 ungdomsskolene tri-

ves elevene i skole B best, og dette kan ha sammenheng med at det er et bedre koordinert undervisningsopplegg for elever som mottar spesialundervisning, der de opplever større deltakelse i fellesskapet i motsetning til opplæring i segregerte undervisningsgrupper. Dette samsvarer med tidligere forskningsresultater omkring spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter 2009, Nordahl og Sunnevåg 2008).

Lærerne i skole A og B har vurdert sine elever til å ha bedre arbeidsinnsats og motivasjon sammenliknet med lærerne i skole C og D. I tillegg er det mange elever i skole A og B som opplever å ha en god relasjon til læreren, at strukturen i undervisningen er bra, samt at det er lite uro og undervisningshemmende atferd i læringsmiljøet. Elevene og læreren innfrir slik sine forventninger til hverandre, der elevene lærer og læreren leder læringsarbeidet. Forventningen uttrykkes gjennom kommunikasjonsformen, og skaper større forutsigbarhet og trygghet i elevrollen. Det er flere elever i skole C og D som ikke innfrir i samme grad forventningen til elevrollen, skapt av kommunikasjonsformene lærerne benytter overfor elevene. Det indikerer at lærerne i liten grad endrer strategi i samsvar med elevenes respons for å øke læringsutbyttet. Lærerne ser derfor ut til å betrakte elevene i et individperspektiv (Nordahl 2005). Dette fører til at lærerne og elevene har ulike forventninger til hverandre, der disse forventningene legger grunnlaget for elevenes læringsutbytte.

Alle områdene har sammenheng med hvordan læreren skaper læringsmiljøet gjennom kommunikasjonsformene der dette gir grunnlaget for fortsettelsen av kommunikasjonen. Det ser ut til at lærerne i skole A og B i langt større grad enn lærerne i skole C og D, kommunisere samlet mer hensiktsmessig for å øke grunnlaget for et økt læringsutbytte.

7.1.1 Elevenes vurderingsresultater

Det kvalitative datamaterialet viste at lærerne i skole A og B har en kommunikasjonsform som er mer hensiktsmessig enn læreren i skole C og D for å øke elevenes læringsutbytte ved å skape et positivt læringsmiljø gjennom kommunikasjonsformen. I tillegg til at lærerne vurderer elevenes arbeidsinnsats og motivasjon, vurderer de også elevenes faglige prestasjoner ved hjelp av karakterer. Elevenes gjennomsnittskarakter i

norsk, engelsk og matematikk viser at elevene i skole A på 8. trinn, oppnår det beste resultatet av alle gruppene på 8. og 10. trinn, mens elevene på 10. trinn i samme skole har det dårligste resultatet av alle gruppene. Liknende resultat er å finne i skole D, der elevene på 10. trinn har det beste vurderingsresultatet sammenliknet med alle de andre gruppene på 10. trinn i dette utvalget. Likeledes har elevene på 8. trinn i skole D, det dårligste vurderingsresultatet blant alle gruppene på 8. trinn. Dette viser at det kan være store variasjoner i lærerens kommunikasjonsformer, der kommunikasjonsformen har avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte.

Skole B har minst forskjell mellom elevenes vurderingsresultat på 8. og 10. trinn, sammenliknet med de andre skolene. Dette indikerer at skoleledelsen har lagt noen føringer i sin kommunikasjonsform med lærerne, der de uttrykker forventninger om hvordan lærerrollen skal kommuniseres i møte med elevene. Dette innebærer at skolens kultur, og de verdier skolen formidler skapes og uttrykkes gjennom kommunikasjonsformen og videreføres til elevene. Selv om alle lærerne opplever å ha et stort handlingsrom i utøvelsen av praksis, vil handlingsrommet reduseres gjennom skoleledelsen formidling av verdier og forventninger, og ha betydning for hvilke forventninger lærerne etablerer til elevene. Det er lærerne i skole B, som konkret uttrykker hvilke forventninger skoleledelsen har til dem i møte med elevene, samt hvilke verdier som ligger til grunn for kommunikasjonen. Dette reduserer kompleksiteten i både utøvelsen av lærerrollen og elevrollen. Elevene i skole B trives best i skolen, og de opplever læringsmiljøet som positivt. Skoleledelsen kommunikasjonsform har betydning for handlingsrommet lærerne får i utøvelsen av klasseledelse for å øke grunnlaget for elevenes læring.

7.2 Klassedelse

Kommunikasjonsformer som uttrykk for klasseledelse har fremkommet gjennom observasjoner av praksis og intervju med lærere. Dette kvalitative materialet viser store forskjeller i kommunikasjonsformer lærerne benytter og kan slik sies å ha en sammenheng med elevenes vurderingsresultater. Det er store variasjoner i praksis mellom de ulike gruppene på

samme skole, og mellom skolene. Det er minst variasjon i lærerens praksis i skole B, og det er i denne skolen det er minst forskjeller i utøvelsen av klasseledelse på de ulike trinnene.

Mening skaper forventninger til handling, og i de fleste undervisningstidene etablerer elevene mening ut fra en aktivitet, og ikke et mål. Det innebærer at elever som har etablert en tillit til sine lærere vil oppleve læringsmiljøet som mindre komplekst og mer forutsigbart i forhold til de aktiviteter og oppgaver de skal utføre. Det vil si at de har forventninger til at de får oppgaver og aktiviteter som på sikt, om de ikke umiddelbart, gir mening. Har elevene derimot ingen tillit til læreren, vil det heller ikke gi mening å utføre oppgavene, fordi de i større grad vil vurdere oppgaven og aktiviteten ut fra hva som gir mening «her og nå». Når målet med opplæringa ikke kommuniseres eksplisitt, er man som elev avhengig av å skape mening ut fra den aktiviteten som presenteres, hvilket vil øke kompleksiteten i opplæringssituasjonen. Det vil innebære at disse elevene får større vansker med å etablere handlingskoordinering og slik effekt av opplæringen. Mening tre frem gjennom kommunikasjonsmønstrene i det sosiale systemet via handling som kommunikative tilskrivninger og verbal kommunikasjon (Andersen 1999). Tillit er derfor det avgjørende grunnlaget for fortsettelsen av kommunikasjonen med elevene og grunnlaget for handlingskoordinering og økt læringseffekt.

Elever som oppnår gode vurderingsresultater har lærere som kommuniserer tillit, der lærernes faglige og sosiale engasjement påvirker og skaper den tillitskapende kommunikasjonsform. I tillegg er lærernes engasjement og tillitskapende kommunikasjonsformer utgangspunktet for videre kommunikasjonshandlinger gjennom undervisningens struktur. Elever som har gode vurderingsresultater blir i større grad utsatt for lærerstyrt undervisning, der dialog og verbalisering av kunnskap blir mer vektlagt enn formidling, lytting og individuelle oppgaver for forståelseskontroll. Videre viser det seg at engasjerte lærere i større grad sjekker elevenes forståelse og styrer læringsarbeidet gjennom oppmuntringer og støtte av faglig aktivitet, og holder slik læringstrykket på et høyere nivå enn lite engasjerte lærere. De gruppene som ofte opplevde mindre engasjerte lærere får i større grad individuelle selvstendige arbeidsoppgaver, der lærerne ikke følger opp læringsarbeidet gjennom dialog og oppsumme-

ringer. Læringsarbeidet blir i større grad overlatt til elevene. Lærernes opplevelse er at de tilrettelegger for læring, men det blir elevenes ansvar å benytte mulighetene i opplærings situasjonen. I tillegg sjekker de elevenes faglige forståelse gjennom prøver og tester, noe som ikke bidrar til økt læringseffekt (Hattie 2009).

Det er også store forskjeller på hvordan lærerne responderer på egne undervisnings handlinger og elevenes kommunikasjonsform som blir å betrakte som fortsettelsen på lærerens undervisningsform. De engasjerte lærerne responderer på elevenes kommunikasjonsform, og endrer i større grad strategi for å øke effekten av læringsarbeidet. Derimot velger lite engasjerte lærere i større grad samtale med elevene, og forventer slik at elevene skal endre seg. Dette viser at lærerne forfekter et individ perspektiv, i stedet for å rette fokus på kontekstuelle betingelser i læringsmiljøet (Nordahl 2005). Mindre engasjerte lærer korrigerer i større grad atferden til elevene. Tillitskapende kommunikasjonsformer kjennetegnes ved lærere som viser engasjementet, anerkjenner av elevene og gir i større grad tydelige og konkrete beskjeder om hva elevene skal gjøre for å lære. Dette innebærer at de har tydelige forventninger om hva elevene kan mestre og lære i fellesskapet. Lærere som i liten grad viser engasjement for det faglige og sosiale læringsarbeidet kritiserer elevene når atferdskorrigeringen ikke tjener sin hensikt, og uro- og læringshemmende atferd opprettholdes.

Lite faglig og sosialt engasjement skaper tillitsreduserende kommunikasjonsformer, sterk grad av individualiserte undervisningsformer og sterkere grad av ansvar for egen læring. Disse lærerne sjekker elevenes faglige forståelse gjennom tester, og forventer at elevene skal endre strategi, i stedet for korrigere egne undervisnings handlinger. Dette etterfølges av negative forventninger til elevenes mestring og læring, og elevene kritiseres og utsettes for spydige bemerkninger og kommentarer. Kommunikasjonsformen utgjør en risiko, og det er en fare for lavt læringsutbytte for både jenter og gutter.

Faglige og engasjerte lærere har tillitskapende kommunikasjonsformer i møte med elevene, og tar ansvaret for læringsaktivitetene gjennom strukturen i undervisnings handlingene. Lærerne leder læringsarbeidet

gjennom dialog og verbalisering av kunnskap, og benytter i mindre grad individuelle arbeidsoppgaver. De støtter og oppmuntrer læringsarbeid i fellesskap og anerkjenner elevene, og har tydelige forventninger om mestring og læring. I tillegg endrer de strategi på egne undervisningshandlinger i samsvar med den responsen elevene gir. Kommunikasjonsformen fremmer grunnlaget for økt læringseffekt for både jenter og gutter.

7.3 Avsluttende kommentarer

Lærerens samarbeid om organisatorisk tilrettelegging og felles faglig innhold, ser ikke ut til å redusere de store forskjellene i samme skole, selv om hensikten med samarbeidet er størst mulig likhet mellom gruppene. Derimot kan dette individualisere og opprettholde eksisterende utøvelse av klasseledelse, hvilket igjen er et paradoks når lærerne opplever undervisningen som utfordrende (Imsen 2004, Bachmann og Haug 2007, Klette, 2003). Det eksisterende kommunikasjonsmønsteret vil i noen grad forbli stabilt, og det vil være like sannsynlig at denne utgjør en risiko for lavt læringsutbytte, som å gi et grunnlagt for økt læringsutbytte. Endringer i kommunikasjonsmønsteret vil inntreffe når skoleledelsen tydelige kommuniserer skolens verdier som grunnlag for lærerrollens forventninger. Dette påvirker lærerens forventninger til elevrollen. Lærerens handlingsrom i utøvelsen av klasseledelse reduseres, og handlingskoordineringen inntreffer på alle nivå og resulterer i økt læringsutbytte for elevene. Dette innebærer at det blir nødvendig å reflektere over egen praksis, basert på den responsen elevene gir på kommunikasjonsformene som benyttes i opplærings situasjonen som videre grunnlag for kommunikasjonens fortsettelse, der hensikten er å lære.

Gjennom kommunikasjonsformene skal skolen og læreren forberede elevene på deltakelse i et samfunn som Qvortrup (1998) betegner som «hyperkomplekst moderne» og Rasmussen (2004) «refleksivt moderne». Dette innebærer at lærerne ikke kan forutsi fremtiden, men blir i større grad overlatt til refleksjoner av praksis i «nå situasjon» over hva som er funksjonelle kommunikasjonsformer for å etablere tillit til at elevene skal mestre fremtiden (Kristiansen 2005). På bakgrunn av dette vil tillit-

skapende relasjoner være avgjørende for kommunikasjonens fortsettelse, der tillit reduserer kompleksiteten i opplærings situasjonen, og fremmer grunnlaget for økt læringseffekt (Luhmann 2000).

Det er også sterk sammenheng mellom tillitskapende kommunikasjonsformer og lærerens faglige og sosiale engasjement, der engasjementet skaper og opprettholder relasjonene. Engasjementet påvirker undervisningsformens struktur. Der lærerne kommuniserer faglig og sosialt engasjement, tar læreren også i større grad kontroll over læringsarbeidet ved å følge opp elevenes faglige forståelse, støtter og oppmuntrer elevene i læringsarbeidet. Der det er hyppigere bruk av dialog og verbalisering av kunnskaper, responderer både jenter og gutter likt ved å tilkoble seg til læring. Uro- og undervisningshemmende atferd reduseres, og elevenes aktivitet er knyttet til læringsarbeidet. Klasseledelse med denne typen kommunikasjonsform viser sterk sammenheng med gode faglige vurderingsresultater hos elevene, og kan slik sies å gi et grunnlag for økt læringsutbytte.

Funnene viser at klasseledelsens kommunikasjonsformer er sterkt knyttet til læreren, siden det er store variasjoner mellom grupper på samme skole. Dette innebærer at sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler har mindre betydning for elevenes vurderingsresultater. Derimot kan læringseffekten øke, og variasjonene mellom grupper i samme skole reduseres når skoleledelsen tydelig kommuniserer skolens verdier og forventninger til lærerrollens kommunikasjonsform (Hattie 2009).

LITTERATURLISTE

- Andersen, N. Å. (1999): *Diskursive analysestrategier*, Focult, koselleck, Laclau, Luhmann. København. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2007): Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I: Berg, G. D. Og Nes, K. (2007): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Eide, H. og Eide, T. (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egelund, N.(2006): Klasseledelse: Læreren og de urolige elever – hva stiller man op? I: Andersen, P. (Red) (2006): *Klasse- og læringsledelse*. Viborg: Special-Trykkeriet.
- Evertson & Weinstein (2008): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Taylor & Francis Group.
- Flick, U. (2007): *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J.P. (1996): *Educational Research. An Introduction*. Sixth Edition. New York: Longman Publishers USA.
- Goodlad, J. I. (1984): *A place Called School. Prospects for the future*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Gresham, F. M. og Elliott, S. N. (1990): *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, American Guidance service.

- Halland, G. O. (2004): *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2006): *Begynneropplæringa og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag A/S.
- Imsen, G. (2004): Hva driver de med i timene? Kateterstyrt og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I: Imsen, G. (Red)(2004): *Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisreformer i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jönhill, J. I. (1997): *Samhället som system och dess ekologiska omvärld. En studie i Niklas Luhmanns sociologiska systemteori*. Dissertation in Sociology nr. 17 Lunds Universitet.
- Kirkegaard, P. O. og Wilson, D.: *Dette vet vi om kommunikasjon. Kommunikasjonsmønstre for refleksjon, læring og fremdrift i lærergrupper*. Dafolo Forlag (under utarbeidelse).
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. og Roe, A.(2004): *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. og Roe, A.(2007): *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i Pisa 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Kresjsler, J. B. og Moos, L. (2008): Magtkampe i praksis, pedagogikk og politik – en introduksjon til klasseledelse. I: Kresjsler, J. B. og Moos, L. (Red.) (2008) *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pedagogikk og politik*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.

- Kristiansen, A. (2005): *Tillit og tillitsrelasjoner I en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub forlag AS.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Luhmann, N. (2000): *Sociale systemer – grundris til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, C. (red) (2002): *Niklas Luhmann innføring i systemteori*. København: Unge pædagoger. Oversatt av Bjørn Christensen.
- Mortensen, N. (2006): *Niklas Luhmann Samfundets uddannelsessystem. Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, R. H., og Trickett, E. J. (1974): *The Classroom Enviroment Scale*. California: Consulting Spsycology Press.
- Myklebust, J. O. (2002); *Utveljing og generalisering i kassustudiar*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 5.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Ttiftikci, N., Wendt, R. E., og Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA-rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Nordahl, T. (2008): *Kunnskapsheftet. Forståelse av atferd og læring i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A. K. (2008): *Spesialundervisning i grunnskolen. Stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen Hedmark. Rapport 2/2008.
- Nordahl, T., Kostøl, A. Og Mausestaden, S. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Høgskolen Hedmark. Rapport 3/2009.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Høgskolen Hedmark. Rapport 9/2009.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst: en studie i risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingssenter.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova (1999): *Lov av 17. Juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Cappelen akademiske forlag ; Lovdata.
- Qvortrup, L. (1998): *Det hyperkomplekse samfunn. – 14 fortellinger om informasjonssamfundet*. København: Gyldendal.
- Rasmussen, T. (2003): *Luhmann. Kommunikasjon, medier, samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, J. (2002): *Luhmann anvendt*. København. Unge pedagoger.
- Rasmussen, J. (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne. Politikk, profesjon, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2004): *Konstruktivistiske bidrag. Utvalgte artikler av Jens Rasmussen*. København: Forlaget UP, Unge.
- Rivers, E. (1995): *Student Membership Snapshots. An Ongoing Problem-Finding and problem-Solving Strategy*. Oregon university.

- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørli, A.M. og Nordahl, T.(1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn og forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvanskeer». Oslo: NOVA. Rapport 12a/1998.
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2009): St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Oslo: Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2007): St.meld. nr. 16 (2006–2007) *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2008): St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): NOU 2003:16: *I første rekke*. Oslo: Departementet.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Kat. 2 Seleksjon meddelelse		B: Forståelsesmedie 2.: struktur						Undervisnings 3 faser - strukturen i undervisningen					
	Tid →												
Kat. 2	Seleksjon meddel.	start	Introduksjon	Fordypelse	Forståelseskontroll	avslutning							
A Utbredelse medier	hel klasse delt gruppe												
1	Lærer												
Ressurser	spes.ped. ass. kontaktlærer												
Kat. 1	Seleksjon Informasjon												
	mål												
	aktivitet												
Kat. 2	Seleksjon meddelelsesform												
A Utbredelse medier	Individuelt par												
	2 gruppe												
undervis. form	ring												
	Kollektivt												
	Individuelt												
	Instruksjon												
	veiledning												
	Demostrasjon												
	Dialog												
	1-1 aktive												
	observasjon												
	elev veiledning												
	likke oppgaver												
	ulike oppgaver												
	likk mat.												
	ulikk mat.												
	liik aktivitet												

Vedlegg 2: Intervjuguide

Analyse kategorier		Skolenivå	Gruppenivå
Hoved-kategori	underkategori		
Skolekultur Kategori 1 Informasjon		<p>Diskuterer dere i fellesskap skolens verdier? Er dette tydelige verdier? Har foreldrene vært involvert i dette arbeidet?</p> <p>Kan dere vise til målbare resultater?</p>	<p>Trives du på skolen? Hvor lenge har du arbeidet på skolen? Har det vært store endringer i personalgruppa de siste årene? Opplever du at rektor formidler tydelig skolens verdier? Forventinger til deg som lærer? Har du stort handlingsrom i utøvelsen av undervisningen?</p>
Kategori 1 Seleksjon av informasjon		<p>Hvordan jobber dere/utarbeider dere fagplaner? Hvordan følger dere opp fagplaner? Hvordan evaluerer dere? Diskuterer dere i fellesskap bruk av arbeidsplaner? Omfang, lengde, utforming? differensiering?</p>	<p>Hva formidler du ved oppstart av timen? Hva vektlegger du av informasjon til elevene ved oppstart av timen?</p> <p>Hva er vektlagt i elevenes arbeidsplaner ? Omfang, periode, Er planene differensiert, hvordan? Hvordan følger dere opp? Hvor mange ulike planer finnes i din klasse? Hvor mange timer i løpet av uka jobber elevene selvstendig med planen?</p>
Kategori 2 Seleksjon av meddelelse	A Utbredelsesmedie		
	A1 ressurser	<p>Etter hvilke prinsipper fordeles ressursene på skolen? Hva er styrende for tildeling av undervisningsansvar – ønske eller kompetansebehov? Brukes ufaglærte til undervisningsoppgaver?</p>	<p>Er det flere voksne i klassen samtidig? Hvordan fordeles oppgavene? Hvordan benyttes event. ressursene? Bruker du ufaglærte til opplæring? Har dere faste møtepunkter? Veileder du ufaglærte?</p>
	A1 Kontekst /gruppering	<p>Har dere grupper på tvers av trinn og klasser? Hvor mange ulike grupper? Etter hvilke kriterier velger dere å gruppere</p>	<p>Hvordan vil du begrunne plasseringen/organiseringen av elever i klasen? Hvordan er spesialundervisningen</p>

		<p>elevene etter? Drøfter dere felles plassering/organisering av elever i klasserommet?</p>	<p>organisert? Drøfter dere det helhetlige tilbudet til elever som har spesialundervisning med spesialpedagog?</p>
	A2; Undervisningsform	<p>Har dere grupper med fastlagt aktivitet? Drøfter dere felles pedagogiske konsekvenser for bruk av ulike undervisningsformer?</p>	<p>Hvordan starter du timen? Hvordan avslutter du timen? Hva er styrende for undervisningsformen som benyttes i klaserommet? Hva er den mest brukte formen? Hva er den minst brukte formen? Hva er styrende for disse valgene?</p>
	B Forståelsesmedier		
	B 1 Tillit Kommunikasjonsform	<p>Hvilke forventninger formidler du til lærerne? Har du ulike forventninger til lærerne? Har du ulike forventninger til lærerne? Hvor aktivt brukes medbestemmelse i forhold til skolens innhold /arb.former/ aktiviteter, ressurstildeling og gruppesammensetting? Er det forhold som ikke diskuteres/forhandles i forhold til skolens oppgaver? Kan lærer gå fra fellesmøter? Kommer de i tide til møter?</p>	<p>Hvilke forventninger formidler du til elevene? Har du ulike forventninger? Hva styrer forventningene? Repeterer du fagstoff – hver time? Oppsummerer du gjennomgang av fagstoff ved timenes slutt? Oppmunter du elevene kollektivt eller individuelt? Styrer elevenes interesser tema for undervisningen? Er du opptatt av hva elevene gjør på fritiden? Har elevene medbestemmelse i forhold til tema og mål for opplæringen? Diskuterer/forhandler du med elevene+ Går du ut av klasserommet når elevene er til stede? Er du på plass før timen begynner/ før elevene? Bruker du ulikt mat/bøker i forhold arbeidsoppgaver for elevene? Hva er den pedagogiske begrunnelsen for dette? Hender det at du avbryter læringsaktivitet? Når?</p>

			Hvordan vil du beskrive relasjonen du har til elevene? Hva bidrar til denne relasjonen?
	B 2 Struktur	<p>Drøfter dere klasseledelse i fellesskap?</p> <p>Drøfter dere deres egne pedagogiske utfordringer felles?</p> <p>I hvilket perspektiv drøftes eventuelt problematiske klassemiljø?</p> <p>Klager lærerne på elevenes bråk og uro i timene?</p> <p>Er det de samme lærerne?</p> <p>Er klagen rettet mot de samme elevene / klassene?</p> <p>Fremsetter lærerne ønske om kompetanseheving innen klasseledelse?</p> <p>Hva er det de eventuelt ønsker kompetanseheving innen?</p> <p>Hva ønsker de hjelp til – læringsmiljøet eller enkeltelever?</p>	<p>Hva styrer aktivitetsskiftet eller undervisningsformene i timen?</p> <p>Endrer du strategi eller holder du deg til planen du har for timen?</p> <p>Hva får deg til å endre plan?</p>
	C Effektmedier		
	Struktur kan være en kombinasjon av forståelse smedier og effektmedier	<p>Har dere felles regler på skolen?</p> <p>Hvor mange?</p> <p>Er de godt synlige?</p> <p>Hvem har utarbeidet reglene?</p> <p>Er reglene positivt formulert?</p> <p>konsekvensene av regelbrudd?</p> <p>Er foreldrene involvert?</p> <p>Hva gjør dere for å sikre at alle kjenner reglene?</p> <p>Hvordan håndheves reglene?</p> <p>Legges det vekt på lik praksis i håndhevelse av reglene?</p> <p>Opplever dere at dere følger felles regler?</p>	<p>Hvor mange regler har dere i klassen?</p> <p>Er dette regler som kommer i tillegg til felles skoleregler?</p> <p>Er reglene positivt formulert?</p> <p>Brukes straff som konsekvens eller fjerner dere et gode?</p> <p>Brukes trusler?</p> <p>Overser du regelbrudd?</p> <p>Gir dere advarsel ved regelbrudd?</p> <p>Hvilken atferd roser du?</p> <p>Hvilken atferd kritiserer du?</p> <p>Hva forekommer hyppigst?</p> <p>Godtar du humor i undervisningen fra elevene?</p> <p>Bruker du det selv?</p>

			<p>Når roser du elevene kollektivt? – individuelt?</p> <p>Korrigerer du uønsket atferd? Konsekvent og hvordan?</p> <p>I hvilke situasjoner kan du avvise elevene?</p>
<p>Kategori 3 Seleksjon av forståelse Valg av tilknytning</p>		<p>Elevenes respons på undervisningshandlinger</p>	<p>Opplever du at elevene vandrer i klasserommet? Forlater undervisningen? Er det de samme elevene? Opplever du det som et problem at elevene avbryter undervisningen? I hvilke situasjoner forekommer dette? Gjør elevene de arbeidsoppgavene de skal? Kan de velge? Hva gjør de når de ikke arbeider slik du har planlagt? Har du passive elever i timene? Hva kan grunnen være?</p>