Å SE OG BLI SETT

Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny Giv

Sluttrapport

av

Wenche Rønning (red.)
Janet Hodgson
Peter Tomlinson

NF-rapport nr. 6/2013

ISBN-nr.: 978-82-7321-644-1
ISSN-nr.: 0805-4460

NORDLANDS FORSKNING
Nordland Research Institute

P.b. 1490, 8049 Bodø
Tlf.: 75 51 76 00/Telefaks: 75 51 72 34

REFERANSESIDE - ***Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no***

Tittel: Å se og bli sett. Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny Giv. Sluttrapport.	**Offentlig tilgjengelig:** Ja	**NF-rapport nr.:** 6/2013
	ISBN nr. 978-82-7321-644-1	**ISSN** 0805-4460
	Ant. sider og bilag: 248	**Dato:** 14. november 2013
Forfattere: Wenche Rønning (red.), Janet Hodgson & Peter D. Tomlinson	**Prosjektansvarlig (sign):** Wenche Rønning	
	Forskningsleder: Cecilie Høi Anvik	
Prosjekt: Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny Giv	**Oppdragsgiver:** Kunnskapsdepartementet	
	Oppdragsgivers referanse: Kjetil Ulvik	
Sammendrag Den foreliggende rapporten er sluttrapport fra prosjektet Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny Giv. Forsknings-prosjektet er finansiert av Kunnskaps-departementet og har foregått i perioden november 2011 til november 2013. Sluttrapporten beskriver både praksis i intensivopplæringen, samt læreres og elevers syn på og vurdering av tilbudet. Den inneholder også en beskrivelse av tilrettelegging av intensivopplæringen i skolen, slik det er formidlet fra skoleleders side.	**Emneord** Intensivopplæring Grunnleggende ferdigheter Tilpasset opplæring Klasseromsforskning Ny Giv **Keywords** Intensive education Basic skills Adapted education Classroom research	
Andre rapporter innenfor samme forsknings-prosjekt/program ved Nordlandsforskning	**Salgspris** **NOK** 250,-	

Nordlandsforskning utgir tre skriftserier, rapporter, arbeidsnotat og artikler/foredrag. Rapporter er hovedrapport for et avsluttet prosjekt, eller et avgrenset tema. Arbeidsnotat kan være foreløpige resultater fra prosjekter, statusrapporter og mindre utredninger og notat. Artikkel/foredragsserien kan inneholde foredrag, seminarpaper, artikler og innlegg som ikke er underlagt copyright rettigheter.

FORORD

Den foreliggende rapporten er sluttrapport fra prosjektet Klasseroms-observasjoner av intensivopplæringen i Ny Giv. Forskningsprosjektet er finansiert av Kunnskapsdepartementet og har foregått i perioden november 2011 til november 2013.

Rapporten gir innsikt i læreres og skolelederes tenkning om intensivopplæringen, og den beskriver også hvordan lærerne planlegger for gjennomføring av tilbudet, og hvordan de evaluerer eget arbeid og intensivopplæringen mer generelt. I tillegg presenteres en analyse av den faktiske intensivopplæringen, med grunnlag i lyd- og videoopptak av undervisningsøkter. Sist, men ikke minst, presenteres elevenes perspektiver på og evaluering av tilbudet

Vi vil takke alle rektorer, lærere og elever som velvillig har deltatt i forskningen vår. Lærerne har bidratt gjennom å gi oss tilgang til observasjon og videoopptak av undervisningen, samt at de har blitt intervjuet om undervisningen, og hvordan de forstår og implementerer intensivopplæringen. Elevene har bidratt både gjennom intervju, og gjennom sitt arbeid i klasserommet. Skolelederne har bidratt ved intervju, og gjennom å gi oss tilgang til og tilrettelegge den konkrete datainnsamlingen på skolene. Til slutt vil vi takke vår oppdragsgiver, Kunnskapsdepartementet, for at vi får denne muligheten til å gjennomføre en omfattende og interessant studie av en nyvinning innen norsk utdanning.

Rapporten er skrevet og redigert av seniorforsker Wenche Rønning, i samarbeid med førstelektor Janet Hodgson og professor Peter Tomlinson, begge tilknyttet Nordlandsforskning i bistillinger. Rønning har også ledet forskningsprosjektet. I tillegg til de tre overnevnte, har forsker Clara Luckner Strømsvik og seniorforsker Hege Gjertsen ved Nordlandsforskning deltatt i datainnsamlingen, og Strømsvik har også bidratt med koding av en del av elevintervjuene som danner datagrunnlaget for den foreliggende rapporten

Vi håper at de funnene vi presenterer og de problemstillingene som reises, vil bidra i det videre arbeidet i Ny Giv.

Bodø, november 2013

INNHOLD

FORORD **1**

SAMMENDRAG **9**

SUMMARY **13**

1. NY GIV – INNLEDNING OG BAKGRUNN **16**

1.1 INNLEDNING 16
1.2 OM NY GIV 17
1.3 OM FORSKNINGEN PÅ NY GIV 17
1.3.1 Om det foreliggende forskningsprosjektet *18*
1.4 OPPBYGGING AV RAPPORTEN 19

2. UTVALG OG METODISK TILNÆRMING **21**

2.1 INNLEDNING 21
2.2 UTVALG 21
2.3 INTERVJU 22
2.3.1 Omfang og utvalg *22*
2.3.2 Innhold *23*
2.4 KLASSEROMSOBSERVASJONER OG VIDEOOPPTAK 24
2.4.1 Utvalg *24*

3. ANALYSE AV REKTOR- OG LÆRERINTERVJU **26**

3.1 OM Å STUDERE LÆRERES OG REKTORERS TENKNING 26
3.1.1 Om menneskers begrepsdannelse *27*
3.1.2 Fenomenografi – forskningsmessig tilnærming til studier av menneskers forståelse av verden rundt seg *29*
3.2 KVALITATIV KODING 31
3.3 ANALYSE AV TRENDER 32
3.4 DATAGRUNNLAG FOR ULIKE FOKUSOMRÅDER 32
3.5 VARIASJON I ERFARING OG UNDERVISNINGSOMRÅDER 33
3.5.1 Erfaring og bakgrunnsforhold *34*
3.5.2 Erfaring og planlegging *34*
3.5.3 Longitudinell analyse *35*

4. LÆRERES OG SKOLELEDERES FORTOLKNING AV OG OPPFATNINGER OM NY GIV **36**

4.1 INNLEDNING 36
4.2 OPPFATNINGER OM ÅRSAKENE TIL NY GIV ELEVENES SITUASJON 36
4.2.1 Årsaker til elevenes situasjon – grupperte variabler *36*
4.2.2 Årsaker til elevenes situasjon – detaljert oversikt *39*
4.3 MÅL MED NY GIV – LÆRERNES OG REKTORENES OPPFATNINGER 42
4.4 REKTORENES OG LÆRERNES SYN PÅ TIDSPUNKT FOR INTENSIVOPPLÆRING 44

4.5 STRATEGIER FOR OPPFØLGING AV ELEVER MED MANGLENDE GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER 45
4.6 LÆRERNES OPPFATNINGER OM KOMPETANSEUTVIKLINGEN INNEN NY GIV.....49
4.7 REKTORENES OPPFATNING OM STØTTESYSTEMER PÅ NASJONALT OG REGIONALT NIVÅ 52

5. FORBEREDELSER TIL OG PLANLEGGING AV INTENSIVOPPLÆRINGEN I NY GIV 55

5.1 INNLEDNING.....55
5.2 UTVALG AV LÆRERE 55
5.3 UTVALG AV ELEVER.....57
5.4 SAMARBEID MED FORESATTE 58
5.5 ORGANISERING OG OMFANG AV INTENSIVOPPLÆRINGEN 59
5.6 PLANLEGGING AV INTENSIVOPPLÆRINGEN 60
5.7 PLANLAGTE MÅL MED INTENSIVOPPLÆRINGEN 60
5.8 PLANLAGTE ARBEIDSMÅTER 62
5.9 PLANLAGT DIAGNOSTISERING AV ELEVENES INDIVIDUELLE BEHOV 64
5.10 KARTLEGGING AV ELEVENES FAGLIGE UTVIKLING 68
5.11 TILPASNING TIL INDIVIDUELLE BEHOV.....69

6. LÆRERNES PLANLEGGING OG EVALUERING AV DEN FAKTISKE INTENSIVOPPLÆRINGEN 72

6.1 INNLEDNING.....72
6.2 MÅL FOR UNDERVISNINGSØKTENE 72
6.3 ARBEIDS- OG VURDERINGSMÅTER.....75
6.4 LÆRERNES EVALUERING AV ØKTENE.....77

7. TEORETISK OG FORSKNINGSMESSIG RAMMEVERK FOR STUDIET AV LÆRERES PRAKSIS..... 81

7.1 INNLEDNING.....81
7.2 "LEARNING PROMOTION POTENTIAL" (LPP) – EN TEORETISK RAMME 81
7.2.1 Det forskningsmessige grunnlaget for LPP 83
7.2.2 Implikasjoner for det foreliggende prosjektet 84
7.3 SENTRALE FOKUSOMRÅDER: FERDIGHETER, MOTIVASJON OG SELVREGULERING/METAKOGNISJON 84
7.3.1 Innledning.....84
7.3.2 Ferdigheter 85
7.3.3 Motivasjon og selvregulering 91

8. ANALYSE AV KLASSEROMSPRAKSIS I INTENSIVOPPLÆRINGEN 96

8.1 INNLEDNING 96
8.2 STEG OG AKTIVITETER 97
8.2.1 Organisatoriske steg.....97
8.2.2 Læringsaktiviteter.....98
8.3 KODING PÅ ØKTNIVÅ 101

9. KLASSEROMSOBSERVASJONER – PRESENTASJON AV FUNN 103

9.1 OM DATAMATERIALET 103
9.2 GRUPPESTØRRELSE 104
9.3 INNHOLDET I UNDERVISNINGSØKTENE 105
9.3.1 Innholdet i undervisningsøktene – detaljerte emner 110
9.4 UNDERVISNINGSØKTENES STRUKTUR 113
9.4.1 Øktenes varighet 113
9.4.2 Antall steg og stegmønstre i undervisningsøktene 114
9.4.3 Tidsbruk ved ulike organiseringsformer/steg 116
9.5 AKTIVITETER 120
9.5.1 Undervisningsaktiviteter på tvers av alle øktene 121
9.5.3 Undervisningsaktiviteter og innhold 126
9.5.4 Undervisningsaktiviteter og klassestørrelse 127
9.5.5 Undervisningsaktiviteter og organisering 129
9.5.6 Undervisningsaktiviteter og lærernes erfaring 130
9.6 ELEVAKTIVITETER UNDER GRUPPEARBEID OG INDIVIDUELT ARBEID 131
9.6.1 Styrking av elevenes motivasjon 137
9.7 BRUK AV LÆREMIDLER 138

10. NY GIV – REFLEKSJONER OG EVALUERING 142

10.1 INNLEDNING 142
10.2 INTENSIVOPPLÆRING OG ANNEN UNDERVISNING 142
10.3 NY GIV – PÅVIRKNING PÅ LÆRERNE 146
10.4 LÆRERNES ERFARTE EFFEKTER AV NY GIV 150
10.5 UTFORDRINGER MED NY GIV 151
10.6 SPREDNINGSARBEID 155

11. ELEVPERSPEKTIVER PÅ INTENSIVOPPLÆRINGEN 157

11.1 INNLEDNING 157
11.2 ELEVENES OPPLEVDE BEHOV FOR, MÅL MED OG FORVENTNINGER TIL INTENSIVOPPLÆRINGEN 157
11.3 ELEVENES VURDERING AV OPPLÆRINGEN OG DERES OPPLEVDE UTBYTTE AV INTENSIVOPPLÆRINGEN 160
11.4 NY GIV OG ANNEN UNDERVISNING 165
11.5 ELEVENES RÅD OM VIDERE ARBEID MED NY GIV 167

12. SAMMENFATTENDE OPPSUMMERING OG DRØFTING 170

12.1 INNLEDNING 170
12.2 INTENSIVOPPLÆRINGEN I NY GIV – SLIK DEN FRAMSTÅR I VÅR ANALYSE 171
12.3 TEMATISK DRØFTING – INTENSIVOPPLÆRINGENS KVALITET OG EFFEKTIVITET 176
12.4 TEMATISK DRØFTING – TILPASNING TIL ELEVENES INDIVIDUELLE BEHOV 178
12.5 TEMATISK DRØFTING – INTENSIVOPPLÆRING VERSUS ØVRIG UNDERVISNING 179

REFERANSER 182

VEDLEGG 1 – INTERVJUAGENDA - REKTOR 189

VEDLEGG 2 – INTERVJUAGENDA – LÆRER – FØRSTE BESØK 191

VEDLEGG 3 – INTERVJUAGENDA – LÆRER – ANDRE BESØK 195

VEDLEGG 4 - INTERVJUAGENDA – ELEVER 198

VEDLEGG 5 – OBSERVASJONSSKJEMA 201

VEDLEGG 6 – KODESKJEMA REKTORINTERVJU 203

VEDLEGG 7 – KODESKJEMA LÆRERINTERVJU 207

VEDLEGG 8 – KODESKJEMA ELEVINTERVJU 215

VEDLEGG 9 – DETALJERT OVERSIKT OVER DATAGRUNNLAG FOR HVER ENKELT LÆRER 217

VEDLEGG 10 – KODESYSTEM LÆRERAKTIVITETER 220

VEDLEGG 11 – GRUPPERTE AKTIVITETER – OVERSIKT 230

VEDLEGG 12 – STEGMØNSTRE I SAMTLIGE TIMER (122) 233

VEDLEGG 13 – STEGMØNSTRE FORDELT ETTER INNHOLD OG GRUPPESTØRRELSE 236

VEDLEGG 14 – AKTIVITETENES VARIGHET SOM ANDEL AV ØKTENES VARIGHET 241

VEDLEGG 15 – KODESYSTEM FOR ELEVAKTIVITETER 247

TABELLER

Tabell 1 Oversikt over antall skoler og lærere som inngår i materialet de to datainnsamlingsperiodene, fordelt etter fase. Antall 21
Tabell 2 Oversikt over antall lærere i hhv. lesing/skriving og regning, fordelt etter kjønn. Antall. 22
Tabell 3 Omfang av intensivopplæringen i antall 45 minutters timer per uke. Antall skoler. 59
Tabell 4 Oversikt over antall økter per besøksrunde, fordelt på fag. 103
Tabell 5 Oversikt over antall økter, fordelt etter Ny Giv fase. 104
Tabell 6 Fordeling av økter etter hvor mange steg de inneholdt. 114
Tabell 7 Grupperte aktiviteters andel av total tid for alle øktene. 122

FIGURER

Figur 1 Lærer og rektors oppfatninger om årsaker til lave skoleprestasjoner, fordelt etter erfaring med Ny Giv. 37
Figur 2 Lærernes detaljerte oppfatninger om årsaker til lave skoleprestasjoner, fordelt etter erfaring med intensivopplæring. 41
Figur 3 Læreres og rektorers oppfatning av mål med Ny Giv. 43
Figur 4 Rektorenes og lærernes anbefalte strategier for elever som trenger ekstra støtte, fordelt etter erfaring med Ny Giv. 48
Figur 5 Lærernes angivelse av hvorvidt de har tatt, eller vil ta, i bruk strategier fra kompetanseutviklingen i Ny Giv, fordelt etter fagområde og erfaring. 50
Figur 6 rektorenes angivelse av forhold som ble vektlagt ved utvelgelse av lærere for intensivopplæringen. 56
Figur 7 Lærernes angivelse av mål for intensivopplæringen, fordelt etter hvor mange runder de har erfaring med Ny Giv. 61
Figur 8 Lærernes angivelse av arbeidsmåter de planlegger å ta i bruk, fordelt etter hvilke ferdigheter det undervises i. 63
Figur 9 Lærernes angivelse av strategier for diagnostisering av elevene, fordelt etter hvilke ferdigheter det undervises i. 65
Figur 10 Lærernes angivelse av strategier for diagnostisering av elevene, fordelt etter erfaring med intensivopplæring. 67
Figur 11 Lærernes angivelse av hvorvidt de opplever at intensivopplæringen er tilpasset opplæring, fordelt etter erfaring med Ny Giv. 70
Figur 12 Lærernes mål for undervisningsøktene, fordelt etter lærernes fagområde. 73
Figur 13 Lærernes mål for undervisningsøktene, fordelt etter lærernes erfaring med intensivopplæring. 74
Figur 14 Planlagte arbeidsmåter, fordelt etter lærerens fagområde. 75
Figur 15 Lærernes evaluering av undervisningsøktene, fordelt etter fagområde. 77
Figur 16 Antall økter, fordelt etter antall elever i gruppa. 105
Figur 17 Andel økter som hadde ulike varianter av innhold, fordelt etter innsamlingsperiode. 107
Figur 18 Detaljert innhold i øktene med regning, fordelt etter innsamlingsperiode. 109
Figur 19 Detaljert innhold i økter med fokus på lesing, fordelt etter innsamlingsperiode. 110
Figur 20 Detaljert innhold i økter med fokus på skriving, fordelt etter innsamlingsperiode. 111
Figur 21 Detaljert innhold i økter med fokus på motivasjon og metakognisjon, fordelt etter innsamlingsperiode. 112
Figur 22 Detaljert innhold i økter med fokus på deklarativ kunnskap, fordelt etter innsamlingsperiode. 113
Figur 23 Andel økter med ulik varighet. 114

Figur 24 Andel tid brukt på ulike organiseringsformer/steg, fordelt etter gruppestørrelse. 117
Figur 25 Øktenes innhold, fordelt etter organiseringsform. 119
Figur 26 Grupperte undervisningsaktiviteter, fordelt etter innholdet i øktene. 125
Figur 27 Grupperte undervisningsaktiviteter tidsmessige andel av undervisningsøktene, fordelt etter klassestørrelse 128
Figur 28 Grupperte undervisningsaktiviteters tidsmessige andel av de ulike stegene, fordelt etter organiseringsmåte. 129
Figur 29 Grupperte undervisningsaktiviteters tidsmessige andel av de ulike stegene, fordelt etter lærernes erfaring med intensivopplæring. 131
Figur 30 Andel økter som inneholder elevaktiviteter, alle timer og timer med gruppe- og individuelt arbeid. 134
Figur 31 Andel økter som inneholder elevaktiviteter, fordelt etter øktenes innhold. 135
Figur 32 Andel økter som inneholder elevaktiviteter, fordelt etter lærernes erfaring. 136
Figur 33 Andel timer der det gjøres bruk av ulike læremidler, fordelt etter organisering. 141
Figur 34 Lærernes angivelse av hvordan intensivopplæringen er forskjellig fra annen undervisning, fordelt etter fagområde. 143
Figur 35 Lærernes angivelse av hvordan intensivopplæringen er forskjellig fra annen undervisning, fordelt etter erfaring med intensivopplæring. 146
Figur 36 Lærernes angivelse av hvorvidt Ny Giv har påvirket dem som lærere, fordelt etter erfaring med intensivopplæring. 147
Figur 37 Lærernes angivelse av hvorvidt Ny Giv har påvirket dem som lærere, fordelt etter hvilken Ny Giv fase skolen deres tilhører. 149
Figur 38 Lærernes erfarte effekter av Ny Giv, fordelt etter hvilken Ny Giv fase skolen deres tilhører. 151
Figur 39 Lærernes opplevde utfordringer med Ny Giv, fordelt etter fagområde. 152
Figur 40 Elevenes angivelse av hva de har behov for støtte til gjennom Ny Giv. 158
Figur 41 Elevenes forventninger til intensivopplæringen. 159
Figur 42 Elevenes mål med deltakelse i intensivopplæringen. 160
Figur 43 Elevenes vurdering av de enkelte øktene i intensivopplæringen. 161
Figur 44 Elevenes opplevde utbytte av de enkelte øktene i intensivopplæringen. 162
Figur 45 Elevenes opplevde utbytte av intensivopplæringen totalt sett. 164
Figur 46 Elevenes opplevde forskjeller mellom intensivopplæringen og annen undervisning. 165
Figur 47 Elevenes råd i forhold til videre arbeid med Ny Giv. 168

SAMMENDRAG

I det foreliggende forskningsprosjektet har vi gjennom to år, ved hjelp av intervju, studert lærernes og rektorenes syn på, planlegging for og refleksjoner om intensivopplæringen i Ny Giv. I tillegg har vi studert den faktiske klasseromspraksisen gjennom video- og lydopptak av intensivopplæringen. Vi har hatt et relativt omfattende materiale med 122 ulike økter, 88 intervju med 43 ulike lærere, 24 rektorintervju og sist, men ikke minst, hele 130 intervju med elever om deres behov og opplevelse og vurdering av intensivopplæringen. Som ledd i arbeidet har to av forskerne også deltatt på en del av kompetanseutviklingen som tilbys til Ny Giv lærerne, for å få innsikt i hva som er formidlet til lærerne fra de nasjonale sentrene. Dette har vært en viktig erfaring for å kunne gjenkjenne og forstå de elementene av klasseromspraksisen som har vært hentet fra kompetanseutviklingskursene.

Selv om man i prinsippet kunne tenke seg at intensivopplæringen i 10. klasse kunne anta ulike former, organisatorisk sett, så er det et interessant funn at samtlige av skolene i vårt utvalg har valgt en nesten identisk modell, både organisatorisk og tidsmessig. De har opprettet egne grupper av Ny Giv elever som er tatt ut av den ordinære klassen for å få intensivopplæring noen timer per uke innenfor den ordinære skoletiden. I noen få tilfeller gis det undervisning etter skoletid, og i ett tilfelle helgeundervisning. Ny Giv gruppene var i de fleste tilfeller relativt små, selv om vi har et par eksempler på store grupper.

Gjennom intervju med lærere fant vi at de ga et nokså entydig positivt bilde av den kompetanseutviklingen de hadde fått være med på som ledd i forberedelsene til å gjennomføre intensivopplæringen, og de viste også til at de hadde tatt i bruk de ulike strategiene og metodene som de hadde fått formidlet av de nasjonale sentrene. Hvilke metoder de valgte å ta i bruk, var tett knyttet til de ulike fagområdene, og dermed til sentrene som stod for kompetanseutviklingen. Forskerne kunne ved selvsyn se hvordan metoder som ble presentert av sentrene på samlingene for lærere, i neste omgang ble mer eller mindre direkte kopiert i arbeidet med Ny Giv elevene. Det resulterte eksempelvis i at kortspill ble hyppig brukt i øktene med fokus på regneferdigheter, mens konkrete lese- og skrivestrategier ble tatt i bruk i timene som fokuserte på disse to ferdighetene. Der var imidlertid noen kritiske røster til enkelte av metodene som sentrene presenterte. Noen lærere viste til utfordringer knyttet til spill, der elever avviste dette fordi det ble opplevd som barnslig lek, mens andre lærere reiste mer prinsipielle spørsmål om verdien av spillene i forhold til elevenes læringsprosess.

De nasjonale sentrene ga ikke bare lærerne tilgang til ulike metoder, men de presenterte også tester for å kartlegge elevene, og også disse verktøyene ble tatt i bruk av lærerne. Resultatene fra disse testene, sammen med annen bakgrunnskunnskap om elevene, ble imidlertid ikke brukt i en mer omfattende differensiering av tilbudet til elevene. I stedet ble det tatt en mer kollektiv tilnærming, der mål for opplæringstilbudet ble definert for alle elevene, i stedet for en mer individuelt orientert tilnærming. Elevene fikk sånn sett det samme tilbudet, uavhengig av hvilke behov kartleggingstestene viste at de hadde. Noen lærere viste til at de opplevde gruppene som nokså homogene, mens andre trakk fram at gruppene var veldig heterogene, og at dette ble opplevd som en utfordring

Ny Giv satsingen har som langsiktig mål å sikre bedre gjennomføring av videregående opplæring. Dette var da også en stor del av lærerne opptatt av, men de formulerte også en rekke andre mål for tilbudet de var med på å realisere, dvs. intensivopplæringen. Det handlet om en styrking av elevenes kunnskaper og ferdigheter, men også økt motivasjon, økt tro på seg selv, og til en viss grad også mer systemorienterte mål om å få opp karakternivået hos den gruppen elever som var innenfor Ny Givs målgruppe. Disse målene viste seg i den faktiske klasseromspraksisen i intensivopplæringen, der lærerne prioriterte arbeid med de grunnleggende ferdighetene å regne, lese og skrive, men også inkluderte et fokus på motivasjon og utvikling av metakognitive ferdigheter. Dette er klart i tråd med intensjonene for intensivopplæringen, og man kan derfor konkludere med at lærerne lojalt har fulgt opp de områdene som de er bedt om å prioritere. Muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter hadde lite innslag i intensivopplæringen, men de er da heller ikke spesielt trukket fram i mandatet for arbeidet. På tilsvarende måte var det også relativt lite fokus på deklarativ kunnskap, dvs. fagkunnskap i de ulike fagene.

Når det gjelder mål for intensivopplæringen, så er det viktig å trekke fram at lærerne opplevde å stå i et slags krysspress mellom to sett av mål som de fortolket lå inne i Ny Giv. Det ene handlet om det vi kan kalle *elevbaserte kriterier* for suksess, dvs. styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter og deres motivasjon og mestringsfølelse, og på den andre siden det man kan kalle mer *systemdefinerte kriterier* for å måle suksess, nemlig hvorvidt dette gir seg utslag i hvordan elevene presterer på prøver og eksamen i form av karakterer. Vi fant i vårt materiale en tendens til at det sistnevnte så ut til å få mer vekt i innholdet i undervisningen etter hvert som man nærmet seg slutten av semesteret og en

mulig eksamen i hhv. matematikk eller norsk, noe man kanskje kan hevde at plasseringen av intensivopplæringen tidsmessig inviterte til. Vi fant også at lærerne, etter hvert som de fikk erfaring med intensivopplæringen, så ut til å vektlegge dette i større grad enn lærere som var nye i Ny Giv sammenheng. Dette kan kanskje tenkes å være på grunn av deres erfaringer med Ny Giv elevene, som, slik vi viste i analysen av deres mål og forventninger til deltakelsen i intensivopplæringen, klart var opptatt av at de skulle få uttelling i form av bedrede karakterer.

Analysene av lærernes planlegging for hele semesteret, deres planlegging av de konkrete øktene, og den faktiske klasseromspraksisen gir et nokså konsistent bilde av organisering, innhold og aktiviteter i intensivopplæringen. Når det gjelder planlegging, så var lærerne på ingen måte spesifikke verken når det gjaldt deres mål for semesteret som helhet, eller mål og aktiviteter knyttet til de enkelte øktene. Bildet som framkom, var av en praksis der lærerne brakte med seg sin, i hovedsak implisitte, lærerkunnskap inn i en situasjon der de brukte kartleggingstester først og fremst for å få en viss idé om de felles behovene til Ny Giv elevene hadde, for deretter å velge ut et felles innhold i intensivopplæringen. I dette innholdsutvalget la de inn utprøving av ulike ideer og metoder som de hadde fått tilgang til gjennom kompetanseutviklingen, noe som de opplevde som mulig på grunn av de små gruppene og den opplevde friheten fra pensumjaget som ellers styrer den ordinære undervisningen. Tilpasning til elevenes individuelle behov ble forsøkt løst der og da – i klasserommet – etter hvert som oppgavene og aktivitetene skred fram, i stedet for gjennom en mer systematisk planlegging av et differensiert tilbud. Denne fortolkningen er også konsistent med svarene lærerne ga på to sentrale spørsmål, nemlig at små klasser var både den oftest nevnte strategien for å tilrettelegge for elever i Ny Givs målgruppe, og det var det aspektet av intensivopplæringen som ble nevnt oftest når lærerne ble bedt om å angi hva som preget intensivopplæringen.

Analysene av intensivopplæringen slik den ble implementert, var imidlertid mer oppmuntrende. Selv om helklasse-, eller helgruppeundervisning, var den mest framtredende organiseringsformen, og selv om enkelte av klassene var på størrelse med gruppeorganisering i ordinære klasserom, så gjorde lærerne også bruk av smågruppearbeid og individuelt arbeid innenfor intensivopplæringen, og når de gjorde det, så sørget lærerne i all hovedsak for å komme rundt til alle elevene i løpet av arbeidets gang.

Analysene av undervisningsaktiviteten med hensyn på forhold som vi antar har betydning for elevenes læringsprosess, viste at lærerne vektla samhandling med elevene og at de tok i bruk konkrete og praktiske metoder for å tilrettelegge for å styrke elevenes ferdigheter. Det handlet om at lærer demonstrerte utøvelsen av ulike ferdigheter, og at elevene fikk prøve ut ferdighetene, med overvåking, oppfølging og veiledning fra lærers side. Imidlertid så omfattet interaksjonen mellom lærer og elev(er) sjelden mer dyperegående forhold ved arbeidet, slik som begrunnelser for og utforsking av elevenes forståelse av de prosessene som de var involvert i. Interaksjonen var i all hovedsak på et overflatenivå, der det handlet om direktiver om hvordan ting skulle gjøres, eller tilbakemeldinger om hvorvidt det som ble utført var rett eller galt, med videre angivelser av hva som måtte gjøres videre. Hvorfor elevene ikke klarte å gjennomføre de operasjonene de prøvde på, ble ikke utforsket. På tilsvarende måte var der nesten ingen eksempler på at elevene selv fikk redegjøre for sine perspektiver på det kunnskapsinnholdet eller de ferdighetene de jobbet med, noe enkelte teoretikere vil hevde er av avgjørende betydning for en effektiv tilrettelegging for læring.

Elevenes egne vurderinger av intensivopplæringens effekt var gjennomgående positiv, både når det gjaldt motivasjon og faglig utvikling, men i noe mindre grad når det gjaldt utbytte i form av bedrede karakterer.

SUMMARY

In this two-year project we have studied teachers' and headteachers' views of, planning for and reflections concerning intensive teaching within Ny Giv, its preparation and effectiveness, by means of semi-structured interviews, as well as examining the actual implementation of intensive teaching by means of directly videotaped records of their lessons. This has involved some 122 lesson recordings and 88 interviews with a total of 43 teachers, as well as interviews with each of 24 headteachers in the same number of participating schools and 130 interviews with pupils. The researchers have also attended Ny Giv preparation courses to get insight into the ideas and methods proposed by the national centres for reading, writing and arithmetic.

Although the intensive teaching could have allowed for a possible variety of organisational forms, it is noteworthy that every one of our participating schools shared the same form and timing, namely withdrawal of participating pupils from their mainstream classes into Ny Giv sessions during a period running between January and May/June. These classes were on the whole small.

Our interviews found teachers unanimous in judging their training courses useful and largely claiming to have adopted the practical ideas suggested there, particularly when these were subject-specific: games was a notable category in the maths skills teacher offerings and take-up. A potentially basic point about remedial provision is provided by this case: a few teachers found pupils resisting games on the basis that such methods are not normal for their age-range, but associated with younger children.

The interviews also indicated that skill mapping tests provided by the national centres were employed in virtually all schools. However, the results were used collectively, to decide the content/aims of the intensive teaching, rather than as a basis for individually-matched remediation efforts. Correspondingly, a number of teachers commented that they did not feel they knew the pupils they were starting to teach.

Whilst around 50% of teachers were aware of the eventual Ny Giv goal of improving effective completion of upper secondary education, they framed immediate NG aims in terms of cognitive strengthening, increasing self belief, enhancing motivation and to a small extent achieving system-defined outcomes such as improved grades. In keeping with this, the actual lesson contents tended

to most notably include *Maths skills*, *Reading skills, Writing skills* and *Motivation/Metacognition,* the latter mainly including strategies for self presentation, self regulation for more efficient performance etc. The lessons also featured generally small proportions involving mixtures of these focuses. However, *ICT skills* were notable by its complete absence from our lesson sample, as was *Oral skills* for its near-complete absence. A very small number of lessons covered factual knowledge relevant to particular mainstream subjects.

Importantly, a number of teachers referred to a tension between two kinds of potential Ny Giv aims: on the one hand, what we term *Pupil-based remediation* (i.e. strengthening basic cognitive capabilities, enhancing confidence and developing self-regulation strategies), and on the other what we shall call *System-Defined Performance Success* (i.e. achieving better grades). There was some evidence of the latter concern being more reflected in teaching content and method the nearer one got to exam time - which the January-May timing of the Ny Giv intensive teaching may well have invited - and of a slight tendency for such concern to increase with teachers' experience of intensive teaching, which could arguably have been influenced by interaction with Ny Giv pupils, a third of whom explicitly mentioned improved grades amongst what they took to be the aims of Ny Giv.

A rather consistent picture emerged with regard to teachers' medium-term planning (i.e. for the whole Ny Giv intervention within a year), their lesson planning and, in due course, the content, organisational features and teaching strategies embodied in their actual classroom activity.

With respect to planning, teachers were not very specific at all concerning either their medium-term outcome aims or the classroom methods they would employ to promote these, and this was echoed at the level of their planning for particular lessons. The picture seems to be of teachers bringing their largely implicit craft knowledge to a situation in which they used the diagnostic mapping tests only to gain an idea of the collective needs of the Ny Giv pupils in their school and thus to select possible contents for teaching. In this they would try out specific teaching ideas from their training in intensive teaching situations where the small size of the group and the freedom from curriculum coverage constraints allowed for any needed adaptation *in situ* as the action unfolded. This interpretation is also consistent with their common responses to two separate questions, namely: small class size was both the most widely named *strategy* for educational remediation

and a popular response to the invitation to name the de facto *distinctive features* of NG teaching.

The NG teaching as implemented, i.e. what actually happened in the classroom, was however more encouraging. Thus, although whole class teaching was the clearly dominant form of class organisation, the small size of classes indicated above was closer to what would count as small-group teaching in mainstream practice. Teachers did nevertheless use division into further small groups and had pupils working individually, generally with individual follow-up of all such groups or individuals in the class.

Analysis of the teaching activity in terms of features deemed pedagogically desirable in the light of modern work on learning and teaching, with particular reference to skill, yielded strong indication of teacher-pupil interactivity in lessons and of a concrete, active engagement in promoting skill development through teacher demonstration and particularly through pupil attempts with feedback and guidance. However, such interactions only very rarely dealt with 'deep' considerations of explanatory rationale and reason, staying mainly at the level of concrete surface detail. Likewise, there was virtually no evidence of pupils furnishing extended accounts of their own perspectives, which some writers would argue to be crucial for effective promotion of learning.

Considering the views of pupils it can be reported that they were generally positive about the effects of their Ny Giv participation, both in terms of skill acquisition and motivation, as well as to some extent their exam grades potential.

1. NY GIV – INNLEDNING OG BAKGRUNN

1.1 INNLEDNING

> *De fleste barn kommer til kort i skolen. For svært mange er denne tilkortkommingen erklært og absolutt. Nærmere førti prosent av dem som begynner på high school, slutter før de har fullført. For college er tallet én av tre* (Holt 1979:15).

Bruken av termene *high school* og *college* i sitatet ovenfor, forteller oss at dette ikke er hentet fra den norske skolevirkeligheten, men kommer fra et annet land. Det er John Holt som beskriver sine erfaringer etter å ha observert, skrevet ned og systematisert klasseromsobservasjoner fra amerikanske klasserom på slutten av 1950-tallet. Disse observasjonene ble etter hvert utgitt som bok med tittelen *Hvordan barn blir tapere*. I dag ville vi nok være svært forsiktige med å bruke begrepet taper i en slik sammenheng, men utfordringene Holt beskriver er til forveksling lik en del av det som er grunnlag for fokuset i det foreliggende forskningsprosjektet, nemlig at en del elever har svake grunnleggende ferdigheter når de nærmer seg avslutningen av opplæringen i grunnskolen, og derfor havner i den gruppa man er bekymret for når det gjelder muligheten for å gjennomføre videregående opplæring.

En del av situasjonene Holt (ibid.) beskriver i boka si, er også veldig gjenkjennelige. Han viser til elever som har lært seg passivitet, som har koblet ut for lenge siden, som har lært seg strategier for ikke å involvere seg, eller lure læreren til å tro at de arbeider med og forstår lærestoffet, mens det egentlig ikke er tilfellet. Lignende utfordringer har mange av de elevene som har vært, og er, omfattet av intensivopplæringen i Ny Giv. De beskriver, som vi vil komme tilbake til seinere i rapporten, en situasjon der de ofte sitter i klassen og ikke klarer å henge med, kobler ut og blir hengende etter, og mister motivasjon og tro på at de kan klare det som forventes av dem når de nå er kommet til 10. klasse. For en del startet denne prosessen allerede på barnetrinnet. De har lært seg å bli passive, og de blir i mange tilfelle ikke oppdaget – de blir ikke sett. Intensivopplæringen er tenkt å skulle gi dem en ny sjanse til å bli sett, og til å få den hjelpen de trenger for å stå bedre rustet ved starten på videregående opplæring. Derav tittelen - *Å se og bli sett* – mye av aktiviteten i intensivopplæringen handler nettopp om det – lærere som forsøker å se, og elever som vil bli sett.

1.2 OM NY GIV

Innen norsk utdanning har det over en rekke år vært reist spørsmål ved det høye frafallet i videregående opplæring. Veien fra grunnskole til videregående skole er en overgangsfase som ofte er knyttet til en del usikkerhet og utfordringer. Manglende motivasjon, høyt fravær og dårlige karakter fra grunnskolen påvirker sannsynligheten for å slutte i videregående opplæring. For å forsøke å motvirke det høye frafallet, igangsatte Kunnskapsdepartementet høsten 2010 prosjektet Ny Giv - Gjennomføring i videregående opplæring. Prosjektet har varighet ut 2013 og har som mål å bedre forutsetningene for at flere elever gjennomfører og kommer ut fra videregående opplæring med fagbrev eller studiekompetanse.

Som ledd i arbeidet med å tilrettelegge for at flere gjennomfører, er det satt et særlig fokus på en styrket, felles innsats i arbeidet, gjennom at kommuner og fylkeskommuner skal etablere samarbeid for å redusere frafallet.

Et sentralt element i Ny Giv er det såkalte Overgangsprosjekt. Prosjektet har som mål å sikre god sammenheng mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. Elever med svake skolefaglige prestasjoner skal få målrettet intensivopplæring i andre semester på 10. trinn, med mål om å øke skolemotivasjonen og elevenes grunnleggende ferdigheter. Overgangen til videregående opplæring skal gjøres lettere for elvene ved å fokusere på samspillet mellom det elevene har med seg av erfaringer og kunnskap, og det skolen er i stand til å gjøre ut av dette.

Målgruppen for intensivopplæringen, er de 10 prosent lavest presterende elevene på 10. trinn etter 1. termin i den enkelte kommune, målt etter deres karakter ved terminavslutning. For å styrke disse elevenes grunnleggende ferdigheter, gis elevene tilbud om intensivopplæring i lesing, skriving og regning i vårsemesteret på 10. trinn, et tilbud som kan videreføres etter behov i overgangen til og innen videregående opplæring. Intensivopplæringen har vært gjennomført i tre faser, der første pulje med kommuner startet opp skoleåret 2010-2011, neste pulje kom inn skoleåret 2011-2012, mens den siste puljen av kommuner startet opp skoleåret 2012-2013.

1.3 OM FORSKNINGEN PÅ NY GIV

Den forskningsbaserte evalueringen av NY GIV/Overgangsprosjektet består av fire delprosjekter som til sammen skal belyse følgende overordnede problemstillinger:

- I hvilken grad fører deltakelse i intensivopplæringen til at elevene blir mer motivert for opplæring, oppnår bedre grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter og i større grad gjennomfører videregående opplæring?
- Hvordan kan resultatene under punkt 1. forstås og forklares?

NIFU kartlegger og analyserer deltakelse, organisering og opplevd utbytte av intensivopplæringen. NIFU samler inn data som også skal brukes av de øvrige delprosjektene i NY GIV evalueringen, særlig gjelder dette for Statistisk Sentralbyrås (SSB) delprosjekt.

SSB/Forskningsavdelingen gjennomfører studier av den kausale effekten av deltakelse i intensivopplæring for motivasjon for opplæring, grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter og gjennomføring av videregående opplæring. SSB benytter seg av kvantitative data, både registerdata og innsamlede surveydata.

Nordlandsforskning gjennomfører klasseromsstudier av hvordan intensivopplæringen faktisk gjennomføres og har ansvar for å gi en forskningsbasert beskrivelse og vurdering av kvaliteten på opplæringen som gis til elevene.

UNI Rokkan gjennomfører studier av implementeringen av NY GIV/Overgangsprosjektet, både når det gjelder hvilke konsekvenser innføringen av intensivopplæring har for skolen som organisasjon, og organisatoriske faktorer som hemmer eller fremmer god implementering av effektive former for intensivopplæring.

1.3.1 Om det foreliggende forskningsprosjektet

Målet for det foreliggende forskningsprosjektet, Klasseromsobservasjoner av Intensivopplæringen i Ny Giv, er, som nevnt ovenfor, å beskrive, forstå og evaluere det tilbudet som de ti prosent lavest presterende elevene i kommunen etter første termin, får mulighet for å delta på det siste halvåret i 10. klasse. Intensivopplæringen har mål om å støtte utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, samt styrke elevenes motivasjon for videre skolegang, for derigjennom å legge et grunnlag for redusert frafall fra videregående opplæring.

Forskningsprosjektet har hatt en varighet på to år – fra november 2011 til november 2013 - og har hatt problemstillinger knyttet til flere ulike aspekter av

intensivopplæringen i Ny Giv, og gjør bruk av flere ulike datakilder slik som video- og lydopptak av undervisningen, rektor-, elev- og lærerintervju. Følgende hovedområder og problemstillinger belyses gjennom prosjektet:

- Planlegging/tilrettelegging
    - Hvordan ble utvalg av elever og lærere foretatt?
    - Hvordan er elevenes ferdighetsnivå kartlagt?
    - Benyttes kartleggingsverktøy formidlet av de nasjonale sentrene?
    - Hvordan vurderer lærerne det de har lært gjennom deltakelse i kompetanseutviklingen, og i hvilken grad ønsker de å ta det i bruk?
- Gjennomføring
    - Hva slags pedagogisk tilbud får elevene gjennom intensivopplæringen, og i hvilken grad er det forskjellig fra den ordinære opplæringen?
    - Hvilke typer arbeidsstoff velger lærerne, og hva er begrunnelsene for valgene?
    - Hvilke verktøy bruker lærerne i intensivopplæringen? I hvilken grad gjør de bruk av verktøy formidlet av de nasjonale sentrene?
- Kvalitet på opplæringen
    - Hvordan kan det alternative pedagogiske opplegget bidra til å øke elevenes motivasjon og forbedre elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning?
    - Hvordan bidrar det lærerne har fått med seg fra kompetanseutviklingen, til å øke elevenes motivasjon og forbedre deres grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning?
    - Hvilke konsekvenser kan deltakelse i intensivopplæring ha for elevenes sluttvurdering?

1.4 OPPBYGGING AV RAPPORTEN

Etter dette første, innledende kapittelet, redegjør vi i neste kapittel for utvalg og metodisk tilnærming for prosjektet som helhet. Deretter går Kapittel 3 inn mer detaljert på det teoretiske grunnlaget for å studere læreres og skoleledere tenkning, og det redegjør for hvordan analysen av intervjuene er lagt opp. Kapittel 4-6 presenterer funnene fra lærer- og rektor intervjuene når det gjelder deres fortolkninger av og oppfatninger om intensivopplæringen (Kapittel 4), forberedelse og planlegging av intensivopplæringen (Kapittel 5) og lærernes planlegging og evaluering av den faktiske undervisningen (Kapittel 6). Kapittel 7

omfatter det teoretiske rammeverket for studien av lærernes klasseromspraksis, mens Kapittel 8 redegjør for de analyseverktøyene som er utviklet for den faktiske analysen av klasseromsdataene. Kapittel 9 presenterer funn fra analysene av lærernes praksis. Kapittel 10 omfatter lærernes refleksjoner om intensivopplæringen satt inn i en utvidet sammenheng; hvordan er denne undervisningen forskjellig fra annen undervisning, i hvilken grad har erfaringene fra intensivopplæringen påvirket dem som lærere, hvilke effekter har de erfart av arbeidet de har lagt ned, og hvilke utfordringer ser de med dette tiltaket. Kapittel 11 presenterer funn fra intervju med Ny Giv elevene, mens vi i det siste kapittelet i rapporten gir en sammenfatning av funn og foretar en drøfting av resultatene opp mot noen sentrale temaer.

2. UTVALG OG METODISK TILNÆRMING

2.1 INNLEDNING

I det foreliggende forskningsprosjektet har det vært gjort bruk av flere ulike metoder i løpet av de to årene prosjektet har vart, og det inkluderer en rekke ulike skoler, elever og lærere. Metodene for datainnsamling som har vært anvendt er semistrukturerte intervju med rektor, lærere og elever ved de skolene som ble valgt ut, samt video- og lydopptak av undervisning og innsamling av læremidler som det ble gjort bruk av i undervisningen. Utvalg og nærmere beskrivelse av utvalg for og innhold i intervju og video- og lydopptak følger nedenfor.

2.2 UTVALG

Skolene, lærerne og deres elever ble rekruttert etter kontakt med prosjektlederne for Ny Giv i de fylkene som ble valgt ut. I første runde, våren 2012, viste det seg vanskelig og tidkrevende å rekruttere nok skoler; mange takket nei til forespørselen, med ulike begrunnelser. Opprinnelig var planen å rekruttere i alt 20 skoler som enten hadde startet opp allerede våren 2011 (Fase 1), eller våren 2012 (Fase 2), men til slutt måtte vi si oss fornøyd etter å ha fått med 19 skoler, der to av disse samarbeidet og ga felles intensivopplæring på et sted utenom skolebygningen. Våren rekrutterte vi fem nye skoler fra Fase 3 (oppstart av intensivopplæringen våren 2013), samt at 11 av de skolene vi hadde besøkt våren 2012, ble fulgt opp videre Disse 24 enhetene kommer fra sju ulike fylker og omfatter både rene ungdomsskoler og kombinerte skoler, og de varierer i størrelse. Nedenfor følger en oversikt over antall skoler fra de ulike fasene som ble inkludert hhv. våren 2012 og våren 2013, og hvor mange lærere som inngår i materialet hver vår.

Tabell 1 Oversikt over antall skoler og lærere som inngår i materialet de to datainnsamlingsperiodene, fordelt etter fase. Antall

	Våren 2012		**Våren 2013**		
	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Antall skoler	10	9	5	6	5
Antall lærere	15	14	6	9	11

Samtlige enheter ble planlagt besøkt to ganger hver vår, ett besøk før påske, og ett besøk etter påske, der det sistnevnte ble forsøkt lagt så seint i semesteret som praktisk mulig, for å få elevers og læreres erfaringer mot slutten av opplæringsperioden. Av ulike årsaker ble ikke samtlige skoler og lærere besøkt to ganger per halvår, slik planen var. Streiken i kommunal sektor våren 2012 kom forstyrrende inn og forårsaket at to skoler ikke ble besøkt, fordi de var stengt på grunn av streiken. Våren 2013 kom det også inn forhold som medførte at to skoler ikke ble besøkt i andre runde, noe som skyldtes forhold utenfor vår kontroll.

2.3 INTERVJU

2.3.1 Omfang og utvalg

Hver skole er altså, så langt som mulig, besøkt to ganger i løpet av det halvåret intensivopplæringen pågår. Ved første besøk ved skolen ble det foretatt semistrukturerte intervju med rektor, samt med lærere og elever som var involvert i intensivopplæringen. Gjennom intervjuene ble det innhentet data om ulike forhold vedrørende Ny Giv, jfr. fokusområder og problemstillinger listet opp i punkt 1.3.1. Ved andre besøk ved skolen, ble det kun foretatt intervju med lærere og elever.

Vi har, som tidligere nevnt, data fra 24 ulike enheter, noe som medfører at det er i alt 24 rektorintervju i materialet. Når det gjelder lærere, inngår i alt 43 ulike lærere, 29 første år og 26 lærere andre år. Tallet 43 framkommer gjennom at de 29 lærerne fra første år ble supplert med 11 nye Fase 3 lærere andre år, samt at det ved to av de skolene (Fase 1 og 2) som vi fulgte opp andre år, var kommet i alt tre nye lærere inn. Summen av disse, dvs. 29 Fase 1 og Fase 2 lærere første år + 11 Fase 3 lærere andre år + 3 nye Fase 1 og Fase 2 lærere andre år, blir da 43. 12 lærere deltok både våren 2012 og våren 2013.

Tabell 2 Oversikt over antall lærere i hhv. lesing/skriving og regning, fordelt etter kjønn. Antall.

Ferdighet	Kvinner	Menn	Sum
Regning	9	11	20
Lesing/skriving	12	10	22
Begge	1		1
	22	21	43

Det er en god balanse mellom kvinnelige og mannlige lærere i materialet, og det er også oppnådd god balanse mellom lærere som underviser i hhv. lesing/skriving,

og de som har ansvar for regning. Tabellen ovenfor viser antall kvinnelige og mannlige lærere i materialet, fordelt på hvilke ferdigheter de har ansvar for å undervise i.

Det er foretatt i alt 88 intervju med disse 43 lærerne. Som vi vil komme tilbake til nedenfor, kan hvert intervju relateres til mer enn ei undervisningsøkt.

Når det gjelder elevintervju, ble det, så langt som mulig, foretatt ett eller flere elevintervju ved hvert besøk. Elevintervjuene ble, så langt det lot seg gjøre, gjennomført mellom forsker og én elev. Dersom elevene syntes det var utrygt eller ubehagelig å bli intervjuet alene, ble det åpnet for at de kunne være flere sammen, og da ble de intervjuet 2 eller 3 elever i lag. Forhold som i enkelte tilfeller vanskeliggjorde gjennomføring av elevintervju, var at elevene skulle videre til ny time, at dagen var ferdig rett etter økta og at elevene derfor skulle gå hjem eller nå en buss. Samlet, etter de to årene med datainnsamling, rår vi over data fra i alt 130 elevintervju.

2.3.2 Innhold

Rektorene ble, som nevnt ovenfor, intervjuet ved første besøk på skolen. Det ble ikke foretatt noe oppfølgende intervju med rektor andre året for de skolene som deltok begge årene. Rektor ble spurt om hva de syntes om oppfølgingen av Ny Giv fra regionalt og nasjonalt nivå, hvordan de hadde valgt ut lærere og elever for deltakelse i intensivopplæringen, hvordan intensivopplæringen ble organisert, hvordan det ble samhandlet med elevenes foresatte, men også om hva de så som mulige årsaker til behovet for Ny Giv, og hva de vurderte som gode strategier for å møte behovene til den elevgruppen som Ny Giv omfatter. Kopi av intervjuagendaen for rektorintervjuene finnes som Vedlegg 1.

Når det gjelder innholdet i lærerintervjuene, så varierte det fra første til andre besøk hver vår. Ved første besøk ble lærerne spurt om hvordan de vurderte Ny Giv som initiativ, hvordan de vurderte kompetanseutviklingen de hadde deltatt i, hva de så som årsaker til at Ny Giv elevene hadde så vidt svake grunnleggende ferdigheter, hva de vurderte som relevante tiltak for å forsøke å bøte på disse svakhetene, samt hvordan de hadde planlagt å legge opp tilbudet om intensivopplæring. I tillegg ble de intervjuet om planene for den (de) konkrete undervisningsøkten(e) som skulle videofilmes (før økta/øktene), samt om hvordan de vurderte gjennomføringen av økten(e) (i etterkant av økta/øktene). Ved andre besøk ble lærerne, i tillegg til å bli intervjuet om den (de) konkrete undervisningsøkta(ene), også bedt om å vurdere gjennomføringen og utbyttet av

Ny Giv tilbudet gjennom semesteret, samt reflektere over hvilke utfordringer og muligheter tilbudet gir. Agendaene for intervju med lærere ved hhv. første og andre besøk følger som Vedlegg 2 og Vedlegg 3.

Som opplistingen av tema i hhv. rektor- og lærerintervjuet viser, er der noen overlappende temaer. Der det er tilfelle, vil resultater av analysene av intervjuene med de to gruppene presenteres samlet.

Når det gjelder elevene, så ble de spurt om hvorfor de valgte å takke ja til intensivopplæringen, hvilke behov de hadde og hvilke mål de hadde med å delta, samt hva de syntes de hadde fått ut av tilbudet. De ble også bedt om å reflektere over hvorvidt, og evt. hvordan, intensivopplæringen er forskjellig fra det øvrige opplæringstilbudet. I andre besøk ble de også spurt om råd for videre arbeid innen Ny Giv. En kopi av intervjuagendaen for elevintervju følger som Vedlegg 4.

2.4 KLASSEROMSOBSERVASJONER OG VIDEOOPPTAK

For å kunne studere undervisning på en god og grundig måte, forutsetter det at man har et relativt rikt og detaljert materiale som kan fortolkes og analyseres gjentatte ganger. Videoopptak med god lydkvalitet, samt ekstra lydopptak i de tilfeller der videokameraet ikke klarer å fange opp muntlig samhandling godt nok, blir dermed avgjørende. Videoopptakene av intensivopplæringen ble foretatt med et kamera montert på stativ, plassert på en slik måte at den fanget opp mest mulig av aktiviteten, men så langt som mulig uten at det virket forstyrrende inn på arbeidet. I tillegg ble lærerne bedt om å bære en egen lydopptaker, for å sikre at all muntlig samhandling med elevene ble fanget opp. Samtlige lydopptak er transkribert og ble benyttet sammen med videoopptakene, for å kode klasseromsaktiviteten.

Under observasjonen brukte forskerne et observasjonsskjema for å støtte kodingen av videomaterialet, men også for å registrere forhold som læremidler i bruk, antall elever, organisering av arbeidet etc., samt eventuelle egne kommentarer til det som ble observert. En kopi av dette registreringsskjemaet følger som Vedlegg 5.

2.4.1 Utvalg

Datasettet fra klasseromspraksisen inneholder materiale fra i alt 122 ulike økter med 43 ulike lærere ved 24 ulike skoler. Vi valgte en strategi med å samle data fra så mange Ny Giv økter som mulig mens forskerne var på besøk på skolen, noe

som varierte fra lærer til lærer. Det medfører at vi har et noe ubalansert utvalg av data for de enkelte lærerne, og det gir noen utfordringer. 43 lærere er et relativt beskjedent utvalg av lærere, sett på bakgrunn av at Ny Giv er et nasjonalt initiativ, og da blir det viktig å kunne benytte alle de dataene som er samlet inn, selv om det medfører at noen lærere er mer representert i datasettet enn andre. Vi har valgt å presentere resultater fra samtlige 122 økter, men man må være oppmerksom på at det at noen lærere er hyppigere representert enn andre, kan medføre visse skjevheter i materialet.

3. ANALYSE AV REKTOR- OG LÆRERINTERVJU

3.1 OM Å STUDERE LÆRERES OG REKTORERS TENKNING

I det vi skal presentere i de påfølgende tre kapitlene, står lærernes og rektorenes tenkning sentralt. Forskning omkring læreres tenkning, eller deres profesjonelle kunnskap, har vokst betydelig gjennom de siste par tiårene, men er, i historisk sammenheng, et forholdsvis nytt område. Wittrock gjorde et poeng av at forut for hans tredje utgave av *Handbook of Research on Teaching* (1986) hadde ikke tidligere håndbøker inneholdt kapitler om læreres tankeprosesser tilsvarende det han inkluderte i 1986-utgaven. Veksten i studier av læreres tenkning har sammenheng med at kunnskap fra kognitiv psykologi er tatt i bruk innen utdanningsforskning, og studiene har etter hvert inkludert betydelig ny kunnskap, ikke minst om sammenhengen mellom kognisjon og handling, en kunnskap som er kommet fra flere ulike kilder og disipliner.

Det finnes en rekke ulike gjennomganger av studier av læreres tenkning, eksempelvis Carter (1990), Calderhead (1996) og Munby *et al.* (2001). Munby *et al.* (ibid.) identifiserer et sett av ulike tilnærminger innen forskning på læreres profesjonelle kunnskap og hvordan kunnskapen utvikles, og de drøfter også hvilke spenninger og utfordringer som ligger i feltet. Tomlinson *et al.* (2010) hevder imidlertid at selv om det eksisterer en rekke ulike tilnærminger og perspektiver innen feltet studier av læreres tenkning og deres profesjonelle kunnskap, så er det stor grad av overlapping mellom dem. De hevder at det er mulig å trekke ut en del generelle temaer, selv om enkelte av disse i neste omgang kan hevdes å ha problematiske relasjoner. De generelle temaene som Tomlinson *et al.* (ibid.) finner, er følgende:

- Profesjonell læring krever at lærere får prøve ut ting i praksis og danne seg erfaringer.
- Læreres eksplisitte kunnskap om, og deres bevisste resonnering og refleksjon om, sentrale emner innen undervisning, er viktig.
- Læreres ”know-how” eller kunnskap har oftest en intuitiv karakter.
- Profesjonell læring skjer i form av ulike utviklingsstadier; fra ”novise” til ”ekspert” (Bransford *et al.* 2000).
- Betydningen av tøtte til utvikling av ”ansvarlig autonomi”; lærere må gis rom for utvikling av sin egen stil, men innenfor ansvarlige rammer.

Selv om det er viktig å erkjenne mulige spenninger, og til og med motsetninger, mellom disse temaene, er det også viktig å se muligheter for hvordan temaene gjensidig kan utfylle hverandre. Når man eksempelvis ønsker å studere læreres klasseromspraksis, kan det i utgangspunktet se ut til at bombepunkt 2, betydningen av eksplisitt kunnskap og bevisst resonnering og refleksjon, er i konkurranse med bombepunkt 3, kunnskapens intuitive natur. En mer hensiktsmessig konklusjon vil imidlertid være at ingen av disse erkjennelsene eller prinsippene alene kan danne grunnlag for studier av læreres praksis; så langt som mulig bør de i stedet kombineres (Tomlinson 1999a, 1999b) for å gi en mest mulig helhetlig tilnærming.

3.1.1 Om menneskers begrepsdannelse

I den foreliggende rapporten er studier av hvordan lærere og rektorer forstår sentrale elementer, og begreper, innen Ny Giv, sentrale. Vi skal derfor se nærmere på teori omkring menneskers begrepsdannelse. Nyere kunnskap om menneskers kognisjon har vært sterkt influert av et sett av ideer som vi kan samle under termen *konstruktivisme*, opprinnelig assosiert med Piagets (1954) bidrag til utviklings- og utdanningspsykologien. Sentralt i denne kunnskapen står fokuset på hvordan menneskers eksisterende kognitive ressurser anvendes både i persepsjon og tenkning. Mennesker fortolker og forstår verden gjennom å forsøke å tilpasse nye inntrykk og ny informasjon til sine eksisterende erfaringer og ideer, og det finnes forskning som viser at denne prosessen ofte skjer ubevisst (Gregory 1970). Slike erfaringer og begreper, eller som Kelly (1955) valgte å definere dem, *konstruksjoner,* varierer som oftest fra person til person, avhengig av hvilke spesifikke situasjoner de oppstod i, og hvilke ressurser den enkelte kom til disse situasjonene med. Nyere forskning (se for eksempel Schnotz *et al.* 1999) har funnet at når slike konstruksjoner først er etablert, er det vanskelig å endre folks begreper eller måter å tenke på, noe som har relevans for studier av læreres tenkning (Richardson 1997).

Erkjennelsen av hvordan mennesker konstruerer sine begreper og sin forståelse av verden rundt seg, har implikasjoner for hvilken forskningsmetodisk tilnærming man bør velge når man, som i det foreliggende tilfellet, ønsker å studere læreres forståelse av sentrale elementer innen Ny Giv. Man kan eksempelvis ikke anta at et felles sett av begrepsmessig forståelse eksisterer blant lærerne, eller at det at lærere anvender felles termer nødvendigvis betyr felles innhold i begrepet som benyttes. Gjennomtenkte strategier for å få tilgang til lærernes begrepsmessige innhold og forståelse er derfor viktig for å sikre valide data i den type studie som det her er snakk om.

Det klassiske synet på begreper (Tomlinson 1981; Margolis og Laurence 2008) var at ting kan klassifiseres eller grupperes på grunnlag av felles karakteristika som definerer hvorvidt de tilhører, eller er ekskludert fra, en gruppe. Klassifiseringen kan kommuniseres sosialt gjennom språk, gjennom ord som navngir begrepet, og meningen til en term, dvs. begrepet, har to aspekter:

- Kjennetegn eller kriterier som skiller mellom medlemmer og ikke-medlemmer av begrepet; dette omfatter begrepets idémessige innhold, heretter kalt begrepets *aspekter*, og
- faktiske enheter som innehar disse kjennetegnene og som derfor regnes som medlemmer, eller *forekomster,* av begrepet.

Den klassiske forståelsen av hvordan mennesker forstår og gir begreper mening og innhold, antok at spesifikke begreper i prinsippet kunne defineres i form av enklere begreper, og at mennesker er seg bevisst og at de eksplisitt kan uttrykke sin forståelse og sine ideer knyttet til begrepet, dvs. sin definisjon av begrepet. Man erkjente imidlertid at slike definisjoner kunne være komplekse og bygge på ulike former av kriterier. Selv om denne klassiske forståelsen har blitt modifisert (jfr. nedenfor), tilbyr den også mer varig innsikt som kan være av betydning i studier som den foreliggende. For det første tillater den oss å skille mellom et ord/en term (”merkelappen”) og et begrep. For det andre erkjenner den at ulike begrepsforståelser kan være assosiert med den samme termen, eller ordet, en erkjennelse som har sitt grunnlag i psykologisk konstruktivisme. For det tredje tar denne klassiske forståelsen opp at folk kan velge å karakterisere begrepene sine enten gjennom å forklare kriterier som definerer begrepet, eller gjennom å vise til eksempler eller forekomster, eller ved å benytte en kombinasjon av de to tilnærmingene.

Gjennom nyere forskning har dette klassiske bildet av menneskers begreper og begrepsforståelse blitt modifisert. Wittgenstein (1953) gikk mot den tidligere tendens til å anta allmenngyldighet i begrepsforståelsen, dvs. at begreper omfatter universelle kriterier som alle medlemmer av begrepet deler. Han hevdet i stedet at vår forståelse av hvorvidt en forekomst tilhører eller ikke tilhører begrepet, var knyttet til en mye mer ubestemmelig form for likhet som han kalte *familielikhet* eller *familietrekk*. Han vektla også begrepsforståelsens intuitive karakter, ikke minst når det gjelder i hvilken grad og hvordan vi er i stand til å uttrykke dette overfor andre. Klassisk begrepsteori har også blitt kritisert fra annet hold (Murphy 2002), eksempelvis fra Rosch (1978) som hevdet at mange

såkalte naturlige begreper som hund, katt osv. ikke anvendes på grunnlag av et sett av klart definerte kriterier som begrepsbrukeren eksplisitt kan uttrykke for å beskrive medlemskap eller ikke, men at dette i stedet framstår som mer implisitte prototyper, eller generaliserte mønstre eller modeller som de faktiske forekomstene kan ligne i større eller mindre grad.

De siste tiårene har ideene om situert kognisjon (Brown *et al.* 1989; Lave og Wenger 1991) fått betydelig gjennomslag. Med situert kognisjon menes at vår tenkning om et begrep ikke så mye er knyttet til mentale abstraksjoner som til relativt konkrete representasjoner, og at anvendelsen av begrepet kan være veldig tett knyttet til konkrete hendelser eller situasjoner. Dette har, som vi vil komme tilbake til i presentasjonen av det empiriske materialet i kapitlene som følger, implikasjoner for hvordan lærerne snakker om sin praksis. Margolis og Laurence (2008) hevder at man må ha en pluralistisk tilnærming når man studerer begrepsmessige strukturer. Dette fordi ulike kjennetegn kan eksistere side om side, men ha relevans avhengig av i hvilken kontekst begrepet brukes.

Kunnskap om menneskers begrepsdannelse, og i hvilken grad og på hvilken måte de er i stand til å uttrykke denne, er sentralt for vårt formål fordi vi setter fokus både på læreres fortolkning av sentrale begreper innen Ny Giv, men også på hvordan de forstår og fortolker sin egen praksis. På bakgrunn av det ovenstående er det viktig å være oppmerksom på at det kan eksistere mange ulike forståelser av det samme begrepet, og at man ikke kan forvente at lærerne kan definere klart hva som ligger i fenomenet eller begrepet vi studerer. I stedet må vi forvente at deres forståelse kan være implisitt og intuitiv, og at vi derfor må velge en forskningsmessig tilnærming som muliggjør at deres forståelse og fortolkning blir eksplisitt så langt det lar seg gjøre.

3.1.2 Fenomenografi – forskningsmessig tilnærming til studier av menneskers forståelse av verden rundt seg

Ferenc Marton (1994) og kolleger ved Universitetet i Gøteborg startet på begynnelsen av 1970-tallet utviklingen av en forskningsmetodisk tilnærming som senere ble kalt fenomenografi. Fenomenografi er studier av hvordan vi som mennesker erfarer, forstår og danner oss begreper om (konseptualiserer) ulike fenomen i og aspekter av verden rundt oss (ibid.:4425). I og med at vårt prosjekt har hovedfokus på læreres fortolkning av intensivopplæringen i Ny Giv og deres fortolkning av egen praksis, gir denne forskningsmessige tilnærmingen et hensiktsmessig rammeverk for arbeidet vårt. Fenomenografi baserer seg på kognitiv teori og en erkjennelse, som beskrevet ovenfor, av at mennesker

konstruerer mening på ulike måter. For å forstå hvordan en person håndterer et problem, en situasjon, og fortolker verden rundt seg, må man derfor søke å forstå hva personen bringer med seg inn i situasjonen, og hvordan de erfarer det som studeres.

Den foretrukne metoden innen fenomenografi, er individuelle intervju som har som siktemål å gjøre forhold som ellers kan forbli utematisert, gjenstand for refleksjon, og derigjennom gjøre forholdet tematisert og eksplisitt. For å sikre at dette skjer, påpeker Marton at intervjuet må ha karakter av en dialog der ikke altfor mange spørsmål er ferdig konstruert på forhånd, men der man i stedet bruker tid på å følge opp og gå mer i dybden på forhold som den som intervjues tar opp. Marton viser til at en fenomenografisk prosess er irreversibel – et forhold som så langt ikke har vært tematisert, blir satt i fokus og gjort eksplisitt – og han sammenligner det fenomenografiske intervju med en pedagogisk prosess, dvs. at det skjer en form for læring eller bevisstgjøring underveis i intervjuprosessen.

I analyseprosessen av innsamlede data fokuseres det på likheter og forskjeller i måten fenomenet framstår på og forstås av intervjuobjektene, ikke på i hvilken grad respondentenes svar reflekterer eller samsvarer med forskerens egen forståelse eller en ”allment akseptert” forståelse av fenomenet. Respondentenes utsagn analyseres både i relasjon til den totale mengden av ulike meninger som framkommer gjennom analysen av samtlige intervju, og i relasjon til hva den enkelte har sagt om andre forhold, dvs. utsagnene analyseres både i en kollektiv og en individuell kontekst. Marton viser til at etter at utsagn har blitt gruppert gjennom å studere likheter og forskjeller mellom dem, skifter forskerens fokus fra relasjoner mellom utsagnene til relasjonene mellom de gruppene av utsagn som er etablert. Målet i denne delen av prosessen er å identifisere kritiske attributter innen hver gruppe og avgjøre hvilke forhold som skiller gruppene fra hverandre. Gjennom denne prosessen utvikles et sett av kategorier av beskrivelser som benyttes til å beskrive variasjonen i hvordan et spesifikt fenomen erfares, forstås og fortolkes. Marton presiserer at dette ikke er en lineær prosess, men i stedet en interaktiv prosess der man går gjennom de ulike stegene flere ganger før man har etablert et hierarki, kalt *outcome space,* av kategorier som så kan anvendes på hele datamengden.

Marton (ibid.:4428) tar opp spørsmålet om fenomenografi og reliabilitet, og viser til at den fenomenografiske prosessen ikke er en *målingsprosedyre*, men i stedet det han kaller en *discovery procedure,* og at det derfor ikke er noe eksplisitt krav om at prosessen må kunne reproduseres. Imidlertid viser han til at når hierarkiet

av beskrivelseskategorier (*outcome space)* først er etablert, må forskeren kunne kommunisere dette på en slik måte at andre forskere kan gjenkjenne eksempler på de ulike måtene å erfare og forstå fenomenet som studien har omfattet. Dette bør sjekkes gjennom at flere ulike forskere koder utsagn, og grad av enighet/uenighet må sjekkes (ibid.:4429). Han viser også til at metodikken muliggjør mer kvantitativt rettede analyser gjennom at man eksempelvis utforsker frekvenser av beskrivelseskategorier som forekommer i datamaterialet.

Når det gjelder hvilke forskningsfelt fenomenografi kan anvendes på, viser Marton til at denne tilnærmingsmåten kan anvendes på studier av hvordan mennesker erfarer læring, studier av hvordan mennesker forstår og fortolker det de har lært, men også mer generelt for å studere hvordan mennesker erfarer og forstår fenomener og begreper i verden rundt seg. I vår oppbygging av kodesystemer og i kodingen av det kvalitative materialet i denne studien, noe som beskrives nærmere nedenfor, har vi basert oss på prinsippene i den fenomenografiske tilnærmingen.

3.2 KVALITATIV KODING

Den første analysen og kodingen av rektor-, lærer- og elevintervjuene ble gjennomført ved bruk av MaxQda, programvare for analyse av kvalitative data. Data fra MaxQda ble deretter eksportert til SPSS for analyse av kvantitative trender. Kodesystemene for hhv. rektor-, lærer- og elevintervjuene finnes bak i rapporten som Vedlegg 6-8. Siden forskergruppen som har arbeidet med prosjektet består av forskere fra både Norge og England, der de sistnevnte ikke behersker norsk, har arbeidsspråket vært engelsk. Kodesystemene er utviklet i fellesskap av forskerne, og er derfor på engelsk.

Selve kodingen ble hovedsakelig utført av én forsker, assistert av en omfattende diskusjon med de øvrige i forskergruppen, særlig tidlig i kodeprosessen, for å sikre en felles forståelse av hvordan ulike deler av intervjuene skulle forstås. I denne prosessen ble hele intervjuutskrifter oversatt til engelsk for å lette samarbeidet. Som det vil framgå, både gjennom å studere kodesystemene nærmere, men også i presentasjon av funnene nedenfor, så kan enkelte koder være nokså nær hverandre når det gjelder innhold. De har imidlertid ikke blitt slått sammen i selve kodeprosessen for å kunne ta vare på potensielle variasjoner og detaljer i tenkningen til de som er intervjuet.

Den faktiske kodingen ble eksportert fra MaxQda til SPSS for å muliggjøre statistiske analyser av materialet. I presentasjonen av funnene vil vi imidlertid ikke begrense oss til kvantitative analyser av materialet, men vil også gjøre bruk av lærernes faktiske utsagn for å eksemplifisere og gi større dybde til det kvantitative materialet.

3.3 ANALYSE AV TRENDER

Hovedtilnærmingen når det gjelder operasjonalisering av analyse av trender, har vært at vi, der det er mulig på grunn av datamaterialets omfang og kvalitet, presenterer funnene i form av prosentandeler av respondentene som har kommet med minimum ett utsagn som har blitt definert under de enkelte kodene. Ytterligere kodinger med samme kode (dvs. at respondentene har hatt flere utsagn som har kvalifisert for koding med samme kode) er ignorert; vi presenterer altså ikke funn i form av hvor *ofte* en respondent har hevdet samme argument.

Når det gjelder lærerresultatene, så har prosentandelene blitt beregnet generelt (A) for hele utvalget av respondenter, og (B) for de undergruppene som vi har etablert gjennom å anvende uavhengige variabler som er definert for lærerne. Dette omfatter tre ulike variabler; erfaring med å undervise i intensivopplæringen, hvilke ferdigheter de har ansvar for å undervise i (lesing/skriving eller regning, eller begge) og hvilken fase skolene er i (Fase 1, 2 eller 3). I enkelte tilfeller har vi også foretatt videre analyser der vi har kombinert erfaring med Ny Giv og hvilke ferdigheter lærerne underviser i. Se punkt 3.4 og 3.5 nedenfor for en nærmere beskrivelse av hvilke data vi har for de ulike underutvalgene lærerne er delt opp i, og de ulike måtene variabelen erfaring er operasjonalisert på.

3.4 DATAGRUNNLAG FOR ULIKE FOKUSOMRÅDER

Lærerintervjuene tok opp fem ulike områder som vi anså som viktig for å forstå deres involvering i intensivopplæringen i Ny Giv, i tillegg til at intervjuene også omfattet forhold som skulle bidra til å fortolke data fra den faktiske klasseromspraksisen, dvs. video- og lydopptak fra undervisningen. De fem områdene som intervjuene tok opp, var følgende:

1. Lærernes og rektorenes syn på bakgrunnsforhold, slik som hva de anså som årsaker til at Ny Giv elevene presterte lavt i sentrale skolefag, hva de anså som nyttige tiltak og strategier for disse elevene, og når i skoleløpet de mente at slike tiltak burde settes inn.

2. Lærernes halvårsplanlegging for vårsemesteret med intensivopplæring det aktuelle året.
3. Lærernes plan for den aktuelle undervisningsøkta forskerne skulle være med i.
4. Lærernes evaluering av undervisningsøkta/-ene.
5. Lærernes evaluering og refleksjoner om intensivopplæringen i Ny Giv.

Forskningsprosjektet gikk, som før nevnt, over to år, og det ble samlet inn data hver vår i to skoleår – skoleårene 2011-12 og 2012-13. Intensjonen vår var, slik intervjuagendaene viser, (se Vedlegg 2 og 3) å dekke de ulike områdene ved henholdsvis første eller andre besøk hos lærerne. Utfordringer med hensyn til rekruttering av skoler og lærere, samt at det var en viss utskifting, og at ikke alle lærerne som i utgangspunktet skulle inngå i studien, var tilgjengelige ved hvert besøk (sykdom og andre årsaker til fravær), medførte at det måtte foretas tilpasninger underveis for å sikre et best mulig datagrunnlag fra alle lærerne. En oversikt over hvilke forhold som faktisk er dekket gjennom intervjuene for hver enkelt lærer, finnes i Vedlegg 9. Dette betyr at for de fem hovedområdene finnes der noe variasjon med hensyn til hvor mange lærere og intervju som inngår i datamaterialet.

1. Bakgrunnsforhold: her har vi data fra første intervju med samtlige av de 43 lærerne som inngår i studien, pluss de 24 rektorene.
2. Halvårsplanlegging: her inngår totalt 54 ulike intervju, siden noen av lærerne deltok begge årene, og de ble intervjuet om halvårsplanlegging hvert år.
3. Undervisningsplanlegging og evaluering: her inngår i alt 88 ulike intervju, siden enkelte lærere ble fulgt gjennom hele perioden, mens for andre så inngikk bare ett besøk av ulike årsaker. En fullstendig oversikt over dette finnes som nevnt i tabellen i Vedlegg 9.

Vi har longitudinelle data, dvs. data fra begge skoleårene, fra 11 lærere. Dette er et lavt antall, noe som begrenser muligheten for å foreta kvantitative analyser av eventuelle endringer i perioden.

3.5 VARIASJON I ERFARING OG UNDERVISNINGSOMRÅDER

Når det gjelder hvilke områder lærerne underviste i, så medførte dette at lærerne ble delt opp i tre ulike grupper – de som underviste i regning, de som underviste i lesing/skriving, og de som hadde ansvar for undervisning i alle tre ferdighetene.

Den sistnevnte gruppen omfattet bare én lærer som inngår i studien med tre ulike undervisningsøkter, så derfor ble denne kategorien tatt ut som egen undergruppe. Den ene læreren inngår imidlertid i beregninger for hele materialet, og der det foretas sammenligninger på grunnlag av erfaring med intensivopplæring i Ny Giv.

I tillegg til å foreta analyser avhengig av hvilke ferdigheter lærerne underviste i, vil det også være interessant å studere nærmere hvordan erfaring med Ny Giv virket inn på lærernes synspunkter og vurderinger. Som følge av timingen av når de ulike forholdene ble tatt opp i intervjuene, samt at enkelte lærere allerede hadde erfaring med Ny Giv fra 2011 (lærere i Fase 1 skoler), påvirket dette operasjonalisering av variabelen *erfaring*.

3.5.1 Erfaring og bakgrunnsforhold

Bakgrunnsforhold som syn på Ny Giv, årsaker til elevenes situasjon, timing av Ny Giv etc., ble kun tatt opp i det aller *første* intervjuet med de ulike respondentene, noe som betyr at vi har data om slike forhold fra 43 intervju. Når det gjaldt analysen av data om bakgrunnsforhold, operasjonaliserte vi variabelen erfaring slik at den omfattet to ulike verdier, eller grader av erfaring – (a) de som hadde *liten eller ingen erfaring* med Ny Giv, som følge av at de nettopp hadde startet arbeidet med intensivopplæring, noe som omfattet kun Fase 2 og Fase 3 lærere, dvs. lærere som enten startet opp intensivopplæringen våren 2012 eller 2013, og (b) de som hadde *noe* erfaring med intensivopplæring, enten fordi de ble intervjuet om disse forholdene på starten av andre runde med intensivopplæring (Fase 1 lærere) eller på slutten av semesteret, som følge av at de ikke var tilgjengelige ved første besøk.

3.5.2 Erfaring og planlegging

Når det gjaldt planlegging for halvåret og for de enkelte undervisningsøktene, er antall intervju som inngår i datamaterialet mer omfattende, som følge av at disse forholdene ble tatt opp i flere intervju med samme respondent. Det var derfor mulig å differensiere variabelen erfaring noe mer. For disse forholdene ble det laget en inndeling av erfaring som differensierte mellom hvorvidt respondentene hadde erfaring fra 0 til 3 runder med Ny Giv. I og med at det kun var ett intervju som falt i kategorien erfaring gjennom 3 runder med Ny Giv, valgte vi å la denne inngå sammen med intervjuene med respondenter som hadde erfaring fra 2 runder med intensivopplæring.

3.5.3 Longitudinell analyse

Hvilke effekter erfaring kan ha, analyseres best dersom man kan følge de samme respondentene og samle data på ulike tidspunkter over tid, i stedet for slik vi her har valgt å operasjonalisere erfaring. I og med at vi kun har data fra 11 respondenter fra begge skoleårene, valgte vi en tilnærming som beskrevet ovenfor, siden kvantitative analyser av endring over tid for et så lavt antall er problematisk. Der det er mulig, vil vi imidlertid se nærmere på mulige tendenser i materialet for disse 11 lærerne.

4. LÆRERES OG SKOLELEDERES FORTOLKNING AV OG OPPFATNINGER OM NY GIV

4.1 INNLEDNING

I dette kapittelet vil vi se nærmere på lærernes og skoleledernes fortolkninger av hva initiativet Ny Giv er for noe og deres oppfatninger om forhold som når intensivopplæringen er plassert tidsmessig, hva som er årsakene til utfordringene elevene har, og hvilke strategier som er egnet for å møte målgruppen for Ny Giv.

4.2 OPPFATNINGER OM ÅRSAKENE TIL NY GIV ELEVENES SITUASJON

Lærere og skoleledere ble spurt (jfr. Vedlegg 1 og 2) om hva de mente var årsaken til at Ny Giv elevene var havnet i den situasjonen at de i 10. klasse var så vidt lavt presterende i sentrale skolefag som norsk og matematikk. I tråd med en fenomenografisk tilnærming (se punkt 3.1.2), ble det mer detaljerte kodesystemet for svarene respondentene ga, kodet med bakgrunn i det faktiske empiriske materialet. Dette ga oss i alt 20 ulike koder, som så ble gruppert i seks ulike kategorier etter en nærmere analyse av sammenhengen mellom kodene. Som tidligere nevnt ble respondentene registrert med den aktuelle koden dersom de kom med et utsagn som hørte inn under koden minimum én gang i løpet av intervjuet. Dersom respondentene hadde flere utsagn som hørte inn under samme kode, ble dette registrert, men er ikke analysert nærmere eller tatt med i presentasjonen av funn. Resultatene viser altså ikke hvor ofte respondentene sier noe, men bare om de har utsagn av de ulike kategoriene med i intervjuet.

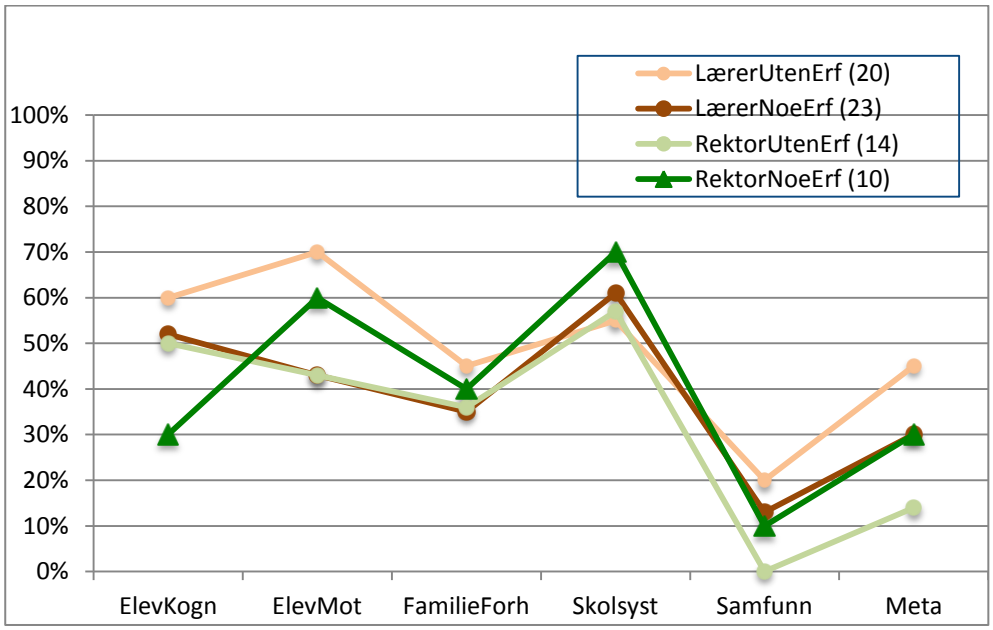
4.2.1 Årsaker til elevenes situasjon – grupperte variabler

I Figur 1 nedenfor presenteres resultatene for lærere og rektorer, sortert etter de grupperte kodene. De grupperte kodene omfattet følgende kategorier:

- Elev – kognisjon
- Elev – motivasjon
- Familie
- Skolen/skolesystemet
- Samfunnsforhold
- Meta-nivå

Disse grupperte kodene inneholdt en rekke underkoder, noe vi kommer tilbake til i neste punkt.

Det første som framkommer fra figuren, er at det generelt sett er lite variasjon i hva respondentene svarer, avhengig av om de har noe eller ingen erfaring med intensivopplæring i Ny Giv, selv om vi ser noen små avvik under kategorien *Elev - motivasjon*. Dette avviket er imidlertid ikke systematisk i forhold til om respondentene har erfaring eller ikke – rektorer *uten* erfaring med Ny Giv og lærere *med* erfaring har identiske resultater, mens de andre to gruppene havner noe høyere i forhold til betydningen av manglende motivasjon for elevenes situasjon. Det som kanskje kan være interessant her, er at lærere uten erfaring ser ut til å vektlegge motivasjonsmessige forhold i større grad enn de som har erfaring med intensivopplæringen. Kanskje kan det tyde på at lærere som har erfaring har fått bedre innsikt i elevenes utfordringer, og dermed ser at det er andre forhold enn motivasjon som har betydning, eller at gjennom intensivopplæringen opplever at elevene er motivert for dette arbeidet, og dermed revurderer sin oppfatning om hvor skoen trykker mest?



Figur 1 Lærer og rektors oppfatninger om årsaker til lave skoleprestasjoner, fordelt etter erfaring med Ny Giv.

Hovedinntrykket fra figuren ovenfor, er at det er forhold ved eleven, enten det gjelder faglige vansker eller motivasjon, samt forhold ved skolen, som oftest trekkes fram som årsaker til Ny Giv elevenes situasjon. Kognitive og motivasjonsmessige utfordringer hos elevene nevnes av om lag 60 prosent av hele utvalget av rektorer og lærere, mens forhold ved skolen nevnes av om lag 62 prosent, noe som gjør at det er den gruppen av argumenter som nevnes av flest respondenter. Det er interessant at både lærere og rektorer i så stor grad trekker fram skolen som årsak til elevenes problemer, men det er viktig å være oppmerksom på at dette, i hvert fall når det gjelder lærere, er personer som har et engasjement for og har valgt å gå inn i intensivopplæringen, og som derfor kanskje allerede har sett de utfordringene som ligger i skolesystemet for disse elevene. I mange tilfeller er det heller ikke sine egne elever, dvs. de elevene de har med til daglig, de underviser, men de kommer inn som en ny ressurs for Ny Giv elevene det siste halvåret i 10. klasse. Det kan være enklere å akseptere at elevers utfordringer ligger i skolesystemet dersom man ikke selv har hatt en direkte rolle for de aktuelle elevene i denne utviklingen. Årsaker knyttet til familie- og hjemmeforhold nevnes av om lag 40 prosent av respondentene, mens forhold ved dagens samfunn nevnes av om lag 15 prosent av rektorer og lærere. I tillegg kommer forklaringer som sier at dette ikke kan brytes ned til enkeltforhold, men at det handler om komplekse, sammensatte årsaksforhold, det vi i figuren ovenfor har kalt for Meta-nivå.

Når vi leter etter eventuelle forskjeller mellom lærere og rektorer i forhold til hvordan de vurderer situasjonen, så er der lite som skiller dem. Rektorer og lærere synes å ha nokså sammenfallende oppfatninger om hva som har forårsaket utfordringene for Ny Giv elevene. Der er noen små variasjoner, som det før nevnte resultatet for elevmotivasjon, der rektorene med erfaring i større grad enn de uten erfaring, vektla det forholdet, noe som var helt motsatt hva vi fant for lærerne.

Det ble også foretatt analyser av hvorvidt det var forskjeller blant lærerne avhengig av hvilke ferdigheter de hadde ansvar for å undervise i, dvs. lesing/skriving eller regning, men der fant vi få eller ingen forskjeller mellom de to lærergruppene. Til sist ble det også gjort analyser av begge de nevnte variablene – erfaring og ferdigheter i sammenheng – dvs. om lærere i lesing/skriving med og uten erfaring skilte seg fra lærere i regning med og uten erfaring. Når man trekker inn to bakgrunnsvariabler, blir antall lærere i hver gruppe lavt, og man må derfor være forsiktig i tolkningen av de resultatene som framkommer. Det vi imidlertid fant, var en stor forskjell mellom lærere uten erfaring som skulle i gang med å

undervise i lesing/skriving, sammenlignet med lærere i regning som hadde erfaring med intensivopplæringen, i forhold til hvordan de vurderte elevenes motivasjon som årsak. I den førstnevnte gruppen nevner hele 75 prosent dette som en årsak, mens i den sistnevnte gruppen er resultatet nede på 33 prosent. Tilsvarende, men ikke like stor, forskjell finner vi mellom lærere uten erfaring og lærere med erfaring i lesing/skriving. Kanskje kan den store forskjellen når det gjelder lærere med erfaring i regning skyldes at disse lærerne har fått erfaring med det faktiske nivået til elevene når det gjelder grunnleggende kunnskaper i regning, og dermed vektlegger motivasjon i mindre grad?

4.2.2 Årsaker til elevenes situasjon – detaljert oversikt

Som nevnt ovenfor, framkom det gjennom analysene av lærer- og rektorintervjuene hele 20 ulike årsakskategorier som så ble gruppert i seks hovedkategorier som vi allerede har sett nærmere på. I Figur 2 nedenfor følger en presentasjon av lærerresultatene for samtlige 20 koder, fordelt etter hvorvidt lærerne har erfaring eller ikke med intensivopplæringen. Vi har ikke tatt med den mer detaljerte oversikten for rektorene, siden det samlede antallet respondenter der var for lavt til at det var hensiktsmessig.

I forrige punkt ble det slått fast at den gruppen av forklaringer som ble nevnt av flest lærere, var forhold ved skolen eller skolesystemet. Når vi nå ser nærmere på hvilke mer detaljerte forklaringer denne gruppen bestod av, finner vi at det handler om at innholdet i læringsarbeidet er for abstrakt og for vanskelig for den elevgruppen vi her snakker om; dette nevnes av om lag en tredel av lærerne med erfaring i Ny Giv, men er noe mindre forekommende (bare 15 prosent) blant lærere uten erfaring med intensivopplæringen. Andre forhold som trekkes fram, er skolens manglende evne til å tilpasse undervisningen til elevenes behov (knapt en fjerdedel av samtlige lærere), og det at skolen ikke klarer å følge elevene opp på en god nok måte. En lærer som har ansvar for regning uttrykker skolens manglende evne tilpasning på følgende måte:

> *Men jeg tror jo det at det er mye på det her at det er litt press på å komme seg igjennom alt pensumet, og så at man kanskje blir litt overkjørt. Ikke sant, man lærer seg nye regler, man lærer seg nye strategier hos oss, og så må man jobbe, og så må man skynde seg videre på neste tema. Og så kan de svakeste ikke få det her nok automatisert og blir hengende etter for hver eneste gang. Og for hver gang de føler at de kanskje får det til, og så må de skynde seg til neste område igjen. Så jeg tror på en måte de blir rett og slett overkjørt.*

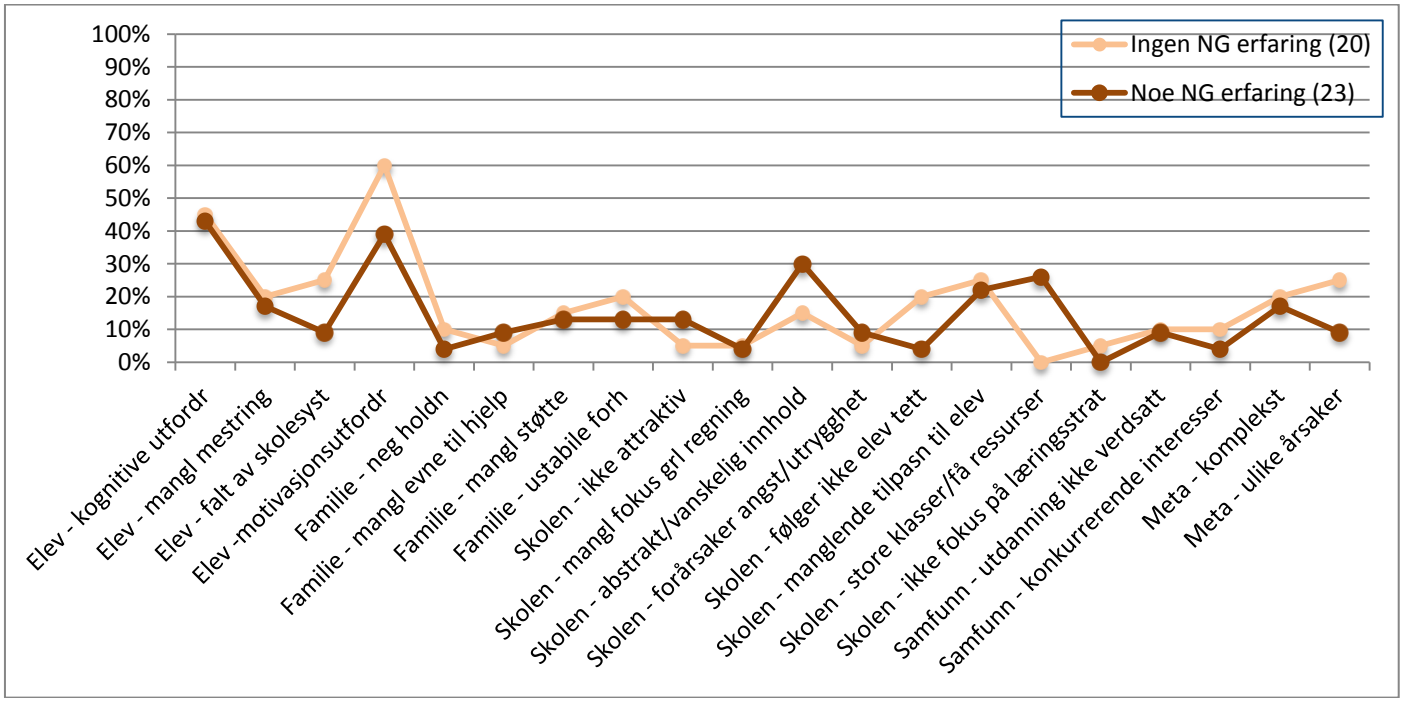
Mens en annen lærer snakker om manglende overvåking og oppfølging – elevene blir ganske enkelt ikke sett i den vanlige klasseromssituasjonen.

> *Men jeg ser med de fire som jeg hele tiden har... hos oss så blir de sett. Jeg tror problematikken er at de... det er veldig mange elever som ikke blir sett nok altså, de... Fulgt opp... Jeg mener sett nok i timene, hver enkelt time. Jeg tror at hadde man hatt flere lærere inne i hver time så... da rett og slett hadde holdt disse her i ørene, som jeg sier, for det er det jeg driver med, ser dem, snakker med dem, de får ikke lov til å dette vekk, de får ikke lov til å sovne, får ikke lov til å drømme seg bort, de får ikke lov til å si at dette her gidder jeg ikke å følge med på. Jeg tror det har på en måte... og det starter tidlig, at de detter av lasset og så blir de ikke sett nok. For du ser mye av det som de sier selv, og det er at nå... ja, at de blir sett, holdt i tømmene lite grann.*

Det er særlig lærere uten erfaring med Ny Giv som tar opp dette forholdet; en femtedel av lærerne i denne gruppen nevner det, mens det bare er én av lærerne med erfaring som tar det opp spesifikt, noe som kan synes overraskende.

Læreren i sitatet ovenfor er inne på et annet forhold som mange nevner, nemlig at store klasser er en forklaring på at elever får mulighet til å glippe unna, og nettopp dette forholdet er noe som en del lærere nevner, jfr. figuren nedenfor. Mer enn hver fjerde lærer med Ny Giv erfaring tar dette opp, mens ingen av lærerne uten erfaring nevner det. Det er vanskelig å finne noen klar forklaring på dette; man kunne kanskje tenke at det hadde med skolestørrelse å gjøre, men både blant lærerne med og uten erfaring, er det en blanding av lærere fra små og store skoler, og dermed små og store klasser. En annen forklaring kan være at dette er et forhold lærere ved blir mer oppmerksomme på når de blir kjent med, og hører historiene til, elevene som deltar i intensivopplæringen.

Når det gjelder forhold ved eleven, så er det som nevnt i punktet ovenfor, særlig motivasjonsproblemer og manglende faglige evner som nevnes. Når det gjelder motivasjon, så er det interessant å merke seg at lærere med erfaring i mye mindre grad (39 prosent) tar opp dette, sammenlignet med lærere uten erfaring med intensivopplæringen (60 prosent). Dette kan tyde på at lærerne gjennom arbeidet med Ny Giv opplever at elevene er motiverte til å lære, bare de får den nødvendige oppfølgingen.



Figur 2 Lærernes detaljerte oppfatninger om årsaker til lave skoleprestasjoner, fordelt etter erfaring med intensivopplæring.

Det er også foretatt mer detaljerte analyser av rektorenes svar, og analyser av mulige forskjeller mellom lærerne, avhengig av hvilke ferdigheter de har ansvar for å undervise i, dvs. lesing/skriving eller regning. Når det gjelder det sistnevnte, så er det interessant å merke seg at forhold verdrørende elevenes faglige evner nevnes av 55 prosent av lærerne som underviser i regning og bare 19 prosent av lærerne som underviser i lesing/skriving. Dette samsvarer godt med det generelle inntrykket forskerne fikk gjennom observasjon av timene i regning, dvs. at det faglige nivået var lavt, og at mange elever slet med helt grunnleggende forhold som eksempelvis de fire regneartene. Når det gjaldt rektorenes resultater for de mer detaljerte kodene, så er det verdt å merke seg at disse i mye større grad enn lærerne nevner elevenes "frakobling" fra skolen som årsak, dvs. at elever velger ikke å engasjere seg i læringsarbeidet. En rektor beskriver dette slik:

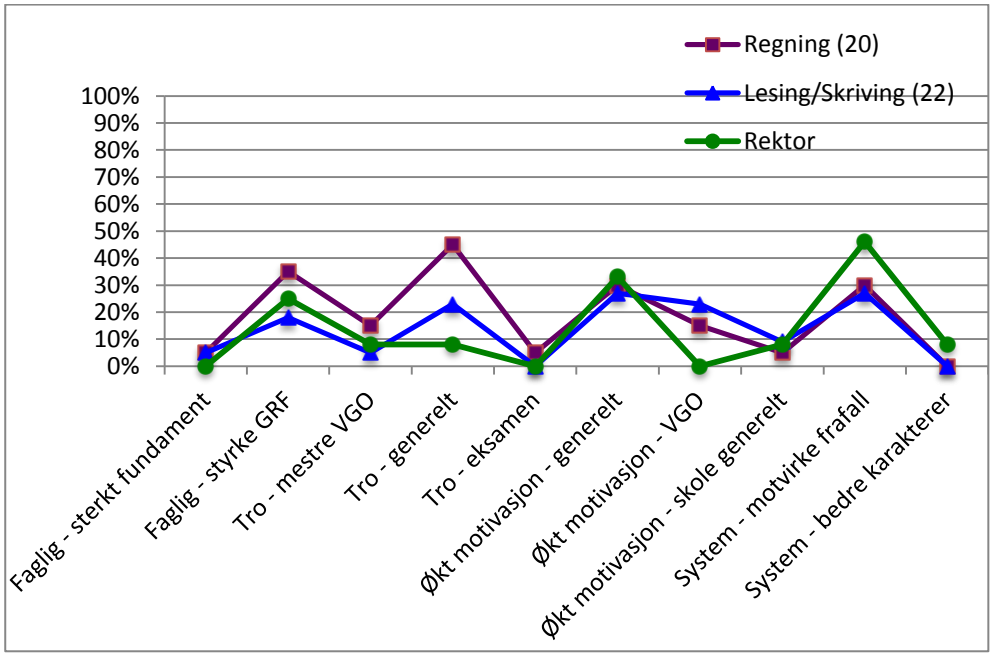
> *Så jeg tror nok at mange elever også har bestemt seg litt, særlig i mattefaget, at «dette her får jeg ikke til, så her kobler jeg meg av». Og mange har bestemt seg for det allerede før de begynner i ungdomsskolen. «Det forstod jeg ikke, skjønner ikke hvorfor jeg skal lære det, jeg forstår det ikke».*

Andre forhold som oftere nevnes av rektorene, sammenlignet med lærerne, er at hjemmet kan ha negative holdninger til skolen, at elevene mangler grunnleggende ferdigheter i matematikk, og at innholdet i skolen er for abstrakt og for vanskelig for denne gruppene elever. Selv om det ikke er høye andeler av lærerne som nevner forhold som at skolen ikke er attraktiv for elevene, at skolen ikke i god nok grad følger opp elevene, og at opplæringen ikke er tilpasset elevene, så er det interessant å merke seg at ingen rektorer trekker fram slike forhold som mulige årsaker til elevenes situasjon. Det kan, naturlig nok, være enklere for en lærer å trekke fram slike forklaringer vedrørende elever som han/hun ikke har hatt ansvar for opp gjennom årene, mens for en rektor som i prinsippet er ansvarlig for all aktiviteten ved skolen, kan det være vanskelig å kjenne på slike forhold.

4.3 MÅL MED NY GIV – LÆRERNES OG REKTORENES OPPFATNINGER

Gjennom rektor- og lærerintervjuene, ble respondentene spurt om hva de så som hovedideene med Ny Giv prosjektet. Tendensen i svarene var at de hadde fokus på hva man ønsket å få ut av prosjektet, dvs. *resultatene*, i stedet for å fokusere på de konkrete aktivitetene og prosessene som inngår i Ny Giv, eksempelvis i intensivopplæringen. Disse resultatmålene ble kategorisert ved hjelp av ti ulike

koder som framkom gjennom analysen av intervjuene og som deretter, i likhet med det vi beskrev i forrige punkt, ble gruppert i et mindre antall mer generelle kategorier; disse var faglig styrking, (framtids)tro, økt motivasjon og mer overordede systemmål. Disse fire gruppene gjenfinnes i opplisting av de enkelte kodene i figuren nedenfor. Figuren viser hvilke mål rektorene og lærerne i hhv. lesing/skriving og regning angir for Ny Giv.



Figur 3 Læreres og rektorers oppfatning av mål med Ny Giv.

Slik figuren viser, så er det noen mål som er mer framtredende enn andre. Både rektorer og lærere viser til det mer overordnede målet om at Ny Giv skal bidra til å motvirke frafall i videregående opplæring. Dette nevnes av nær halvparten (46 prosent) av rektorene og knapt 30 prosent av lærerne. Den andre koden under gruppen system, det å heve karakterene, er det imidlertid bare to av rektorene, og ingen lærere, som nevner. Andre mål som er framtredende i materialet, er det å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, gi dem tro på at de kan mestre skolen, og øke motivasjonen generelt, men også motivasjon mer spesifikt for videregående opplæring. Det er interessant å merke seg at lærere som underviser i regning er de som oftest (45 prosent) nevner dette med å styrke elevenes tro på at de kan klare noe; kanskje er det disse som oftest opplever at elever mangler tro

på at de kan mestre oppgavene de får i matematikk? Vi tar her med et eksempel på en lærer som tar opp akkurat dette forholdet.

> *Å få... nå har jeg matematikk, så å få de elevene jeg har til å mestre noe i matematikken, som sånn at de ikke låser seg så innmari og tror at alt er så vanskelig. At de skal tørre å prøve på noe, det er sånn... altså mitt mål for de elevene.*

Også når det gjelder målet om å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, nevnes dette av flere lærere med ansvar for regning (35 prosent), sammenlignet både med lærerne med ansvar for lesing/skriving (18 prosent) og rektorene (25 prosent).

I tillegg til analyser av forskjeller avhengig av hvilke ferdigheter lærerne underviser i, ble det også sett nærmere på hvorvidt erfaring med intensivopplæringen hadde betydning for hvordan lærerne svarte. Det forholdet som klarest viste et skille mellom lærere med og uten erfaring med intensivopplæringen, var dette med å styrke elevenes tro på at de kunne mestre skolen, der lærere med erfaring oftere tok opp dette forholdet, sammenlignet med lærere som ikke hadde erfaring.

4.4 REKTORENES OG LÆRERNES SYN PÅ TIDSPUNKT FOR INTENSIVOPPLÆRING

Lærere og rektorer ble også spurt om hva de syntes om tidspunktet for intensivopplæringen. Opprinnelig ble svarende deres kodet med fem ulike koder:

- Positiv – rett tidspunkt ift. motivasjon
- Negativ – burde startet tidligere i 10. klasse
- Negativ – burde startet tidligere i ungdomsskolen
- Negativ – burde startet på barnetrinnet
- Dilemma – burde vært tidligere, men ikke mulig pga. elevenes motivasjon

Disse kodene ble i neste omgang redusert til bare tre koder – positiv, negativ og dilemma. Vi fant relativt lite variasjon avhengig av lærernes erfaring med Ny Giv for dette forholdet, eller avhengig av hvilke ferdigheter de hadde ansvar for å undervise i. I hele utvalget, dvs. samlet for lærere og rektorer, var det 23 prosent som var positive til at intensivopplæringen var lagt til siste halvår i 10. klasse, mens 58 prosent var negative, og 12 prosent mente at det var et dilemma. I det

sistnevnte ligger at de mente at det egentlig var for seint, men at de ikke trodde det var mulig å legge det tidligere. Dette fordi de mente elevene ikke ville ha den formen for motivasjon som trengtes for den siste sluttspurten, før de forstod betydningen av situasjonen i forhold til den forestående prosessen med å søke på videregående opplæring. Dersom vi bare ser på rektorenes svar, så var disse mer negative til tidspunktet for intensivopplæringen – tre fjerdedeler mente det var for seint i elevenes skoleløp.

For å oppsummere, kan vi si at selv om en del lærere og rektorer mente våren i 10. klasse var rett tidspunkt ut fra at det var da elevene hadde forstått alvoret i situasjonen og var motiverte for en ekstra innsats, så er hovedinntrykket fra intervjuene at respondentene opplever dette som for seint, noe som særlig framkommer i rektorintervjuene, og blant lærere som har noe erfaring med intensivopplæringen. I tillegg til at de mener at elevene burde vært fanget opp og gitt et tilbud tidligere, viser mange til at siste halvår i 10. klasse er veldig travelt, og at mange timer og dager med Ny Giv derfor faller bort. En lærer tar dette opp på følgende måte:

> *På den annen side så burde også ting vært gjort mye tidligere og. Det er begrenset hvor mye en får gjort på det lille halvåret her med en masse fridager og ting de skal gjøre og tentamener og eksamener og... utdanningsmessig. Så det forsvinner mye tid også. Så nei, jeg vil nesten ha begynt tidligere jeg altså. Om ikke i starten av 10., kanskje allerede i 9. klasse. Men det er litt vanskelig å si igjen da.*

4.5 STRATEGIER FOR OPPFØLGING AV ELEVER MED MANGLENDE GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER

Et annet forhold som lærere og rektorer ble spurt om, var hva slags strategier de mente var egnet for å tilrettelegge læringsarbeidet for den gruppe elever som er omfattet av intensivopplæringen i Ny Giv. Svarene vi fikk på dette relativt åpne spørsmålet omfattet en rekke ulike forhold som inkluderte både tilrettelegging av undervisningen og mer kontekstuelle forhold som klassestørrelse og fysiske omgivelser. Hovedinntrykket fra Figur 4 nedenfor, er at det er relativt få respondenter som samler seg rundt de enkelte kategoriene, noe som kanskje ikke er så overraskende i og med at spørsmålet ble stilt veldig åpnet, uten noen form for fokusering fra intervjuers side. Unntaket her er kategorien klassestørrelse, som nevnes av nær en tredel av alle respondentene. Med klassestørrelse menes her at reduksjon av antall elever i klassen vil være en god strategi for å motvirke at

elever ikke klarer å henge med i undervisningen og derfor kommer i Ny Givs målgruppe. Her er det også stor variasjon mellom gruppene som materialet er delt inn i. Mens 43 prosent av lærerne med erfaring nevner klassestørrelse, er det bare 15 prosent av lærerne uten erfaring som tar det opp. Det kan kanskje tyde på at lærere med erfaring med intensivopplæring, ser verdien av å kunne jobbe med mindre grupper, slik intensivopplæringen i ved alle skolene i vårt utvalg er organisert. For rektorene er det motsatt; mer enn en tredel av rektorene uten erfaring med Ny Giv nevner det, mens bare en av rektorene med erfaring tar det opp. Når det gjelder rektorene, er det imidlertid viktig å huske på at det er små grupper når de fordeles etter erfaring, hhv. 14 og 10 i hver gruppe, noe som gjør at man ikke bør legge avgjørende vekt på denne type forskjeller. Det ble også sett nærmere på om lærernes fagområde hadde betydning for hvordan de svarte. Blant lærere med erfaring som hadde ansvar for regning, var det hele 57 prosent som nevnte klassestørrelse, mens det tilsvarende tallet for lesing/skriving var 36 prosent. Her må man imidlertid også ta hensyn til de små gruppene som dannes når lærere fordeles både etter fagområde og erfaring, slik at man heller ikke her kan legge avgjørende vekt på denne variasjonen.

Andre forhold som er relativt hyppig forekommende i materialet, er bruk av varierte arbeidsmåter, tilrettelegging gjennom differensiering og tilpasning og det å ha heterogene grupper, dvs. elevgrupper med hele spekteret av faglig styrke eller vansker. I underkant av en tredel av rektorene nevner dette spesifikt, mens om lag 16 prosent av lærerne tar det opp. Flere setter dette opp i mot Ny Giv tilnærmingen, slik som denne læreren:

> *Jeg har mer tro på det* [styrke arbeidet i klassen], *enn å ta grupper ut, og jeg har ikke så stor tro på nivådeling, for jeg føler at vi må... vi har mye større drahjelp og motivasjon i en blandet gruppe enn i en homogen gruppe, og at mye skjer i fellesskapet, hvis en er flink til å oppsummere og tenke sammen.*

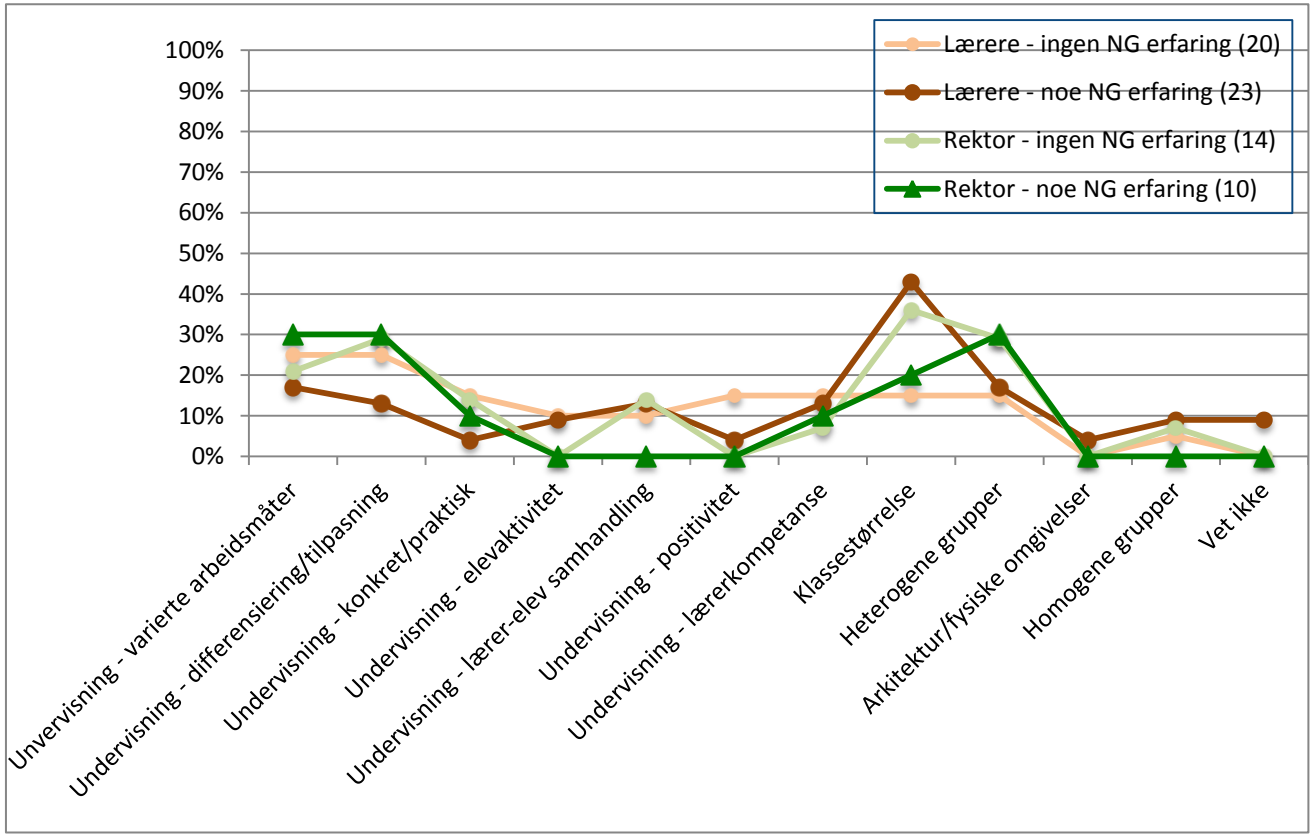
Ved en av skolene ble dette tatt opp både av lærere og rektor ved forskernes første besøk ved skolen, og det ble sagt rett ut at man var uenig i det man oppfattet var strategien for intensivopplæringen, dvs. å lage en homogen gruppe med elever som hadde samme type utfordringer. Denne skolen gjennomførte da også bare Ny Giv dette ene året. Da forskerne kom tilbake våren 2013, ble det ikke lenger gitt tilbud om intensivopplæring. Det ble i stedet lagt til rette for å bruke en del av metodene fra kompetanseutviklingskursene mer generelt i klassene.

Begrunnelsene lærer og rektor gir for hvorfor de ikke synes at egne grupper med intensivopplæring er en god strategi, følger i sitatene nedenfor.

> *Fordi det handler om... jeg har mer tro på det at du har en lærer til da, at det går på lærertettheten. Det er viktigere det. Istedenfor å ta ut fast noen elever ifra alle klasser, sånn og sånn, og så blir dere satt bort, og så skal dere gjøre det. Da er den vanlige læreren kvitt de som på en måte er problemene, mens... men det strider helt imot mitt elevsyn da. Og så er det dette her med at det er bedre å være en ekstra lærer som kan ta ut i enkelte perioder og gå gjennom for dem som trenger det roligere, men også å få et mindre fagstoff, å få hjelp til å trekke ut mindre læringsstoff altså, det essensielle. Med de samme metodene for en vanlig klasse som også får det. For jeg er helt sikker på at de sterke elevene også har godt av... eller vil ha hjelp av å bruke enkelte av disse metodene her. Ikke alle de mest... det er noen av de som jeg synes kan... vil ta litt fokus da, i hvert fall på ungdomstrinnet. Det blir alt for mye leik. Men som en... en liten sånn motivasjonsfaktor innimellom, det kan være bra.*

> *Nei, det tenker jeg veldig ulikt om. Jeg tenker at det i utgangspunktet sånn i grunnen, altså den tanken om at man skal ta elever ut av læringsfellesskapet, det er en tankegang som jeg synes er veldig fremmed og egentlig strider imot det vi prøver å få til i forhold til spesialundervisning for eksempel, hvor man tenker at det med segregering og ut av fellesskapet faktisk ikke er bra for læringsutbyttet. Altså, det å være i et felles læringsfellesskap med andre som også har ulik motivasjon, fordi at det vi ser i denne gruppa her, er jo at de ikke nødvendigvis hjelper hverandre oppover i forhold til den motivasjonen. De er for like slik at de har ingen... de har få å spille på som kan hjelpe dem til å se framover og i et videre perspektiv.*

Vi ser også at noen få nevner homogene grupper som en strategi for tilrettelegging for elever med faglige utfordringer, men det omfatter bare fire av respondentene i utvalget.

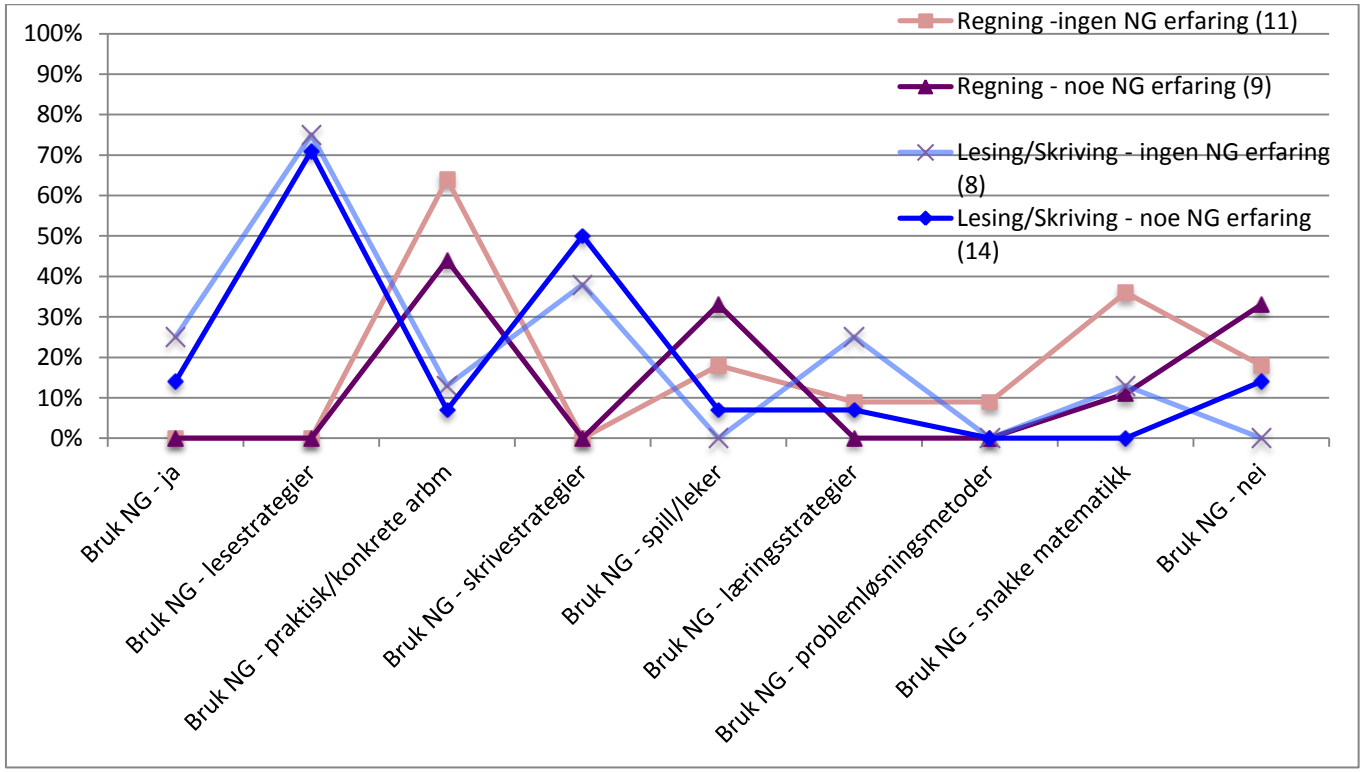


Figur 4 Rektorenes og lærernes anbefalte strategier for elever som trenger ekstra støtte, fordelt etter erfaring med Ny Giv.

4.6 LÆRERNES OPPFATNINGER OM KOMPETANSEUTVIKLINGEN INNEN NY GIV

Lærerne ble spurt spesifikt om hva de syntes om den kompetanseutviklingen de hadde deltatt i som del av forberedelsene til å gå i gang med intensivopplæringen, og vi har svar på dette spørsmålet fra 36 av de totalt 43 lærerne. Hele 32 av lærerne sa at de var positive til kompetanseutviklingen, tre var delvis positive, mens kun én lærer var negativ. Lærerne ble også spurt om hvorvidt de hadde tatt i bruk, eller planla å ta i bruk, de konkrete strategiene og metodene som de hadde blitt presentert for som del av kompetanseutviklingen. Bare 12 prosent svarte eksplisitt at de hadde tatt i bruk strategiene på det tidspunkt intervjuet ble foretatt, mens 16 prosent sa at de avviste en del av metodene de hadde blitt presentert for. Når de ble spurt mer konkret om hvilke strategier de brukte, eller planla å bruke, ble imidlertid bildet noe mer omfattende og variert, noe som framkommer i Figur 5 nedenfor. Enkelte av kategoriene som ble utviklet er typisk knyttet til lesing/skriving, mens andre er tettere knyttet til regning, noe som klart vises i resultatene i figuren nedenfor. I tillegg til å fordele lærerne avhengig av om de underviser i lesing/skriving eller regning, er de også sortert etter hvorvidt de har ingen eller noe erfaring med intensivopplæring.

Som forventet sier lærere i lesing/skriving at de vil ta i bruk lesestrategier (72 prosent) og skrivestrategier (45 prosent) som de hadde fått tilgang til på kursene i regi av Lesesenteret og Skrivesenteret. Ingen lærere med ansvar for regning nevnte denne type strategier, og det var, som vi kommer tilbake til i kapittelet nedenfor om selve klasseromspraksisen, heller ikke eksempler på fokus på lesing i matematikk i de timene som er observert. Lærere som jobbet med regning var de som oftest nevnte bruk av konkreter og det å ta praktiske tilnærmingsmåter i bruk i regning (55 prosent), mens tilsvarende arbeidsmåter sjelden ble nevnt av lærere med ansvar for lesing/skriving (10 prosent). Spill- og lekbaserte arbeidsmåter ble også nesten utelukkende nevnt av lærere i regning – 25 prosent versus fem prosent. Fokus på læringsstrategier ble nevnt av begge gruppene, men i mye mindre grad enn andre tilnærminger, og det samme gjaldt problembaserte arbeidsmåter. Lærerne i både lesing/skriving og regning viste en økende tendens til å avvise strategiene de hadde lært etter at de hadde fått erfaring med intensivopplæringen. Dette vises helt ytterst til høyre i figuren nedenfor.



Figur 5 Lærernes angivelse av hvorvidt de har tatt, eller vil ta, i bruk strategier fra kompetanseutviklingen i Ny Giv, fordelt etter fagområde og erfaring.

Mens en tredel av regnelærerne med erfaring avviste strategiene fra kompetanseutviklingen, omfattet dette 18 prosent av de uten erfaring. De tilsvarende tallene for lesing/skriving var at ingen av lærerne uten erfaring avviste strategiene, mens 2 av lærerne med erfaring avviste dem. Vi kan også nevne at et mindre antall lærere beskrev at de hadde forsøkt å ta i bruk strategiene, men hadde måttet legge dem bort fordi elevene avviste dem. Dette gjaldt spesielt spill og lekpregede aktiviteter, og lærerne viste til at elevene hadde sagt klart fra at de ikke ville bli behandlet som barn.

> *Sånn som med den gruppa jeg har nå spesielt, altså, de oppfatter mye av de tingene som... Jeg har prøvd dem, sant, disse brikkene og klossene og de praktiske tingene, men den gruppen her er ikke mottakelige for det altså. De vil mest mulig gjøre det som resten gjør, og lære matte sånn som de alltid har lært matte, og de ønsker ikke å drive sånn som... det er barneskolematte det her, og det vil de ikke ha, rett og slett. De synes det blir for pinlig, eller jeg vet ikke... De er ikke mottakelige for det da, rett og slett.*

En annen lærer er usikker på bruken av strategiene, ikke ut fra hvordan elevene mottar dem, men mer ut fra egne pedagogiske vurderinger av hvorvidt strategiene bidrar til å nå de målene læreren har for undervisningen.

> *Noen av de lekene som var der på Ny Giv introduksjonsdagene opplevde jeg at var litt for barnslig for å ta med elevene på dette tidspunktet, eller at man måtte legge inn litt for mye tid for å forklare hvordan leken gikk i forhold til hvor mye vi fikk tilbake. Og også det er en utfordring i forhold til at de kan bli veldig flinke til å leke leken, men for å overføre kunnskap fra leken til det matematiske behov som de har. Jeg ser noen ganger at det kan være en utfordring. De er flinke der i den leken, men for å overføre den kompetansen inn i den mattedelen av deres liv, eller inn i matte... at det blir mattekunnskap som de er klar over at de har, det trenger litt arbeid.*

Hovedinntrykket fra lærerintervjuene er imidlertid at lærerne stort sett er positive til kompetanseutviklingen, og at de også ønsker å bruke de strategiene og metodene som er formidlet fra de nasjonale sentrene, selv om der er enkelte begrensninger i forhold til hva de vurderer som hensiktsmessig og praktisk mulig.

4.7 REKTORENES OPPFATNING OM STØTTESYSTEMER PÅ NASJONALT OG REGIONALT NIVÅ

Det å gjennomføre et prosjekt som Ny Giv på lokalt nivå, krever god informasjon og støtte fra de ansvarlige for prosjektet, i dette tilfellet nasjonale utdanningsmyndigheter og det regionale leddet som omfatter prosjektledere for Ny Giv på fylkesnivå. I tillegg kommer støtte gjennom lokale Ny Giv ansvarlige på kommunenivå. Rektorene ble spurt om hvordan de opplevde støtten fra nasjonalt og regionalt nivå. 20 av de 24 rektorene hadde oppfatninger om dette. Av disse hadde 18 negative kommentarer, mens åtte hadde positive kommentarer. I tillegg kom det opp forhold vedrørende videregående skole, og hvordan disse skolene kom til å følge opp Ny Giv etter av elevene var overført dit.

De positive kommentarene omhandlet forhold som informasjon, tilrettelegging for erfaringsdeling, og opplevd konkret støtte til arbeidet. En rektor uttrykker dette slik:

> *Nei, jeg syns de har vært veldig til å følge opp og mye mail og mye, sånn... informasjon ut og, mye PowerPoints og mye sånn så, de har vært veldig flinke. Og det at vi har vært innkalt til rektorsamlinger og... Så jeg synes at både i forkant og underveis, så synes jeg at vi har fått god, nyttig informasjon, og hvis det har vært noe, så har jeg bare sendt mail og fått raskt svar tilbake. Så det har vært veldig ålreit, og jeg tror det trengs også at det... Hvis et sånt prosjekt skal gjennomføres og bli så vellykket som mulig så.... at det er noen som er over deg, og er ansvarlig, også for å serve deg med informasjon, for det er såpass travelt at det er... Det å få ting du kan få presentere for lærerne, ferdige avtaler, ferdige maler på ting, er jo veldig nyttig, for det sparer jo oss for tid ikke sant, og så blir det jo likt på de ulike skolene. Ja. Hva som blir gitt ut.*

Når det gjelder de negative kommentarene, så handlet det om fem ulike områder:

- Informasjonen kom for seint; for dårlig tid til planlegging.
- Manglende økonomisk støtte.
- For få lærere som får kompetanseheving.
- Manglende involvering av videregående opplæring.
- Usikkerhet om videreføring av intensivopplæringen.

Åtte av rektorene tok opp at informasjonen ut til skolene hadde kommet for seint, og at det derfor var vanskelig å få til en god planlegging av intensivopplæringen. De viste også til at en del av informasjonen hadde vært utydelig, noe som også hadde vanskeliggjort arbeidet på skolene. Sein informasjon medførte at det var vanskelig å sette av ressurser til arbeidet, og arbeidet ble derfor, i hvert fall i første runde, preget av hastverksarbeid og ikke helt gjennomtenkte løsninger. Tre rektorer nevner i tillegg at de synes de har fått for lite informasjon om selve kompetanseutviklingen og hva den omfattet.

Manglende økonomisk støtte, og at alle de nasjonale øremerkede midlene hadde gått til kommunenivå og regionalt nivå, er også noe som nevnes av flere (fem i alt) rektorer. En rektor beskriver dette på følgende måte:

> *Altså, det vi merker der det er jo det vikariering i forhold til... altså vikarutgifter i forhold til skolering og i forhold til reisegodtgjørelser for de som er på kursene, men det er ingen ting som... ingen midler som er generert inn i skolene, det er... sånn som jeg ser det så... det er brukt til opplæring og til administrasjon, og da er det spørsmål hvor stor del av midlene er det som går til fylkeskommunal administrasjon. Så jeg setter jo et spørsmålstegn der. Jeg vet i* [navn på fylke] *her, så er det en person som går på 100 %, og så er det da fordelt... som er kun i forhold til Ny Giv, og så er det også fordelt ut i de andre regionene, sånn som her i vår region så er det jo en da som har 20 % og det er sånn... regner jeg med at det er fordelt, og da kan du i hvert fall si at det er i hvert fall brukt over en million kroner med sosiale utgifter i ren administrasjon. Og er det riktig bruk av penger, det må en jo stille seg spørsmål om.*

Utfordringer i forhold til finansiering av selve intensivopplæringen, tas også opp av flere, men det er noe vi kommer tilbake til i neste kapittel. Fem av rektorene tar opp at de synes at det er vanskelig at bare to lærere fra hver skole har fått deltatt i kompetanseutviklingen; det blir sårbart, og det er vanskelig å få til god nok spredning i kollegiet når så få har fått ta del i kursene fra de nasjonale sentrene.

En del rektorer tar opp at de opplever at det er manglende involvering av videregående opplæring i arbeidet med Ny Giv. Et par viser til at "deres" videregående skole ikke prioriterte å stille på felles samlinger, og at de er urolige for i hvilken grad elevene får den ønskede oppfølging når de går over i videregående opplæring. De mener at dette forholdet burde vært mer tydeliggjort

fra nasjonalt og regionalt nivå, slik at det ikke blir tilfeldig fra skole til skole hvorvidt de videregående skolene har at opplegg for å støtte Ny Giv elevene. Man kunne kanskje tenke at det i større grad var på plass i de områdene som kommer inn i Fase 3, men det er ikke tilfelle, i følge denne rektoren:

> *Den har vært grei, bortsett fra at det er... altså, siden vi er den tredje gruppen som starter, så er det veldig, veldig lite på plass i fylkeskommune og videregående skole. Og det er jeg litt redd for, fordi her er det i hele fylket mange 10.klassinger som nå har startet og har noen forventninger til videregående skole, og det er helt tydelig at de nesten ikke vet hva Ny Giv er. Altså, det er sånn... ja bortsett fra at det er markert i... disse elevene er markert, i hvert fall i* [navn på fylke]*, som Ny Giv-søkere. Men vi har etterlyst hva skjer, og hvordan skal dere gjøre, fordi det er jo det vi har blitt forespeilet. Og det er ingen plan. Så jeg tenker, for at dette prosjektet skal lykkes, så må det på en måte videreføres et eller annet sted. Samtidig så tenker jeg... ja, men det de har fått, har de fått. Altså, hvis de har fått tre studietekniske tips som de vil bruke i framtiden, så har de fått det. Men jeg håper virkelig at fylkeskommune, på selve skolenivå. I forhold til fylkeskommune på et høyere nivå, så er det helt ryddig og greit. Men på enkelte skoles nivå så... de har ikke noen plan. Så jeg har vært på møte med dem og etterlyst, og de...*

Sist, men ikke minst, er det et par av rektorene som viser til at de opplever usikre signaler om hva som vil skje med intensivopplæringen etter at prosjektperioden avsluttes ved utgangen av 2013, noe som har påvirket arbeidet deres negativt.

5. FORBEREDELSER TIL OG PLANLEGGING AV INTENSIVOPPLÆRINGEN I NY GIV

5.1 INNLEDNING

I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan skolene har forberedt intensivopplæringen. Det handler om utvalg av lærere og elever, om organisering og finansiering av tilbudet, og om planlegging og mål for arbeidet det halvåret intensivopplæringen foregår. Planlegging og mål for de konkrete øktene som forskerne har observert, kommer i neste kapittel.

5.2 UTVALG AV LÆRERE

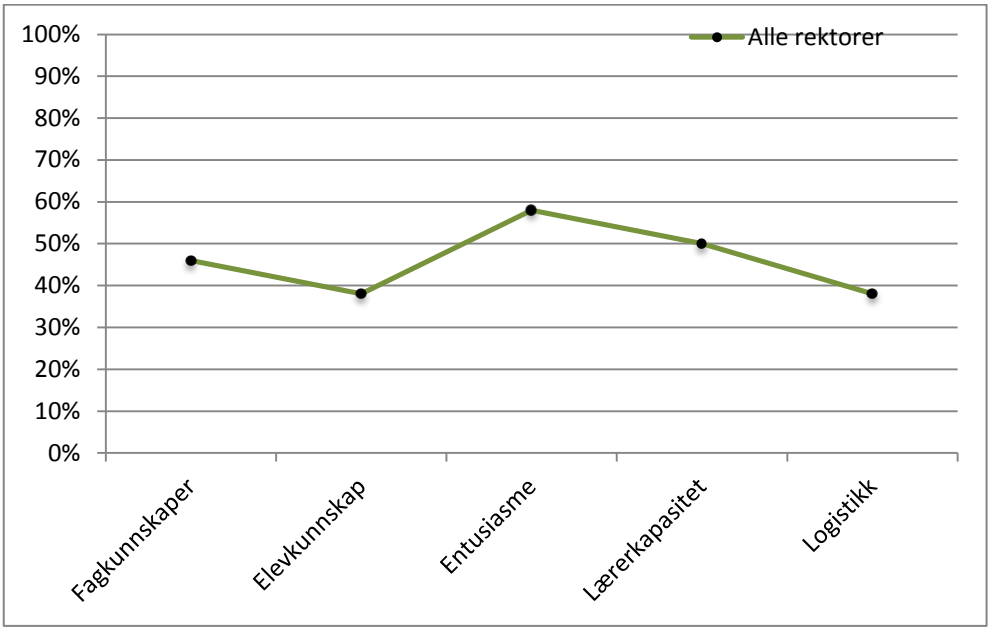
Når det gjelder valg av lærere som skulle ha ansvar for intensivopplæringen, så ble rektorene både spurt om hvem det var som valgte dem, og, dersom det var rektorene som hadde valgt, hvilke kriterier de hadde brukt. 18 rektorer sier at det var de som valgte ut lærerne, mens seks rektorer viste til at lærerne selv hadde meldt sin interesse og bedt om å få jobbe med Ny Giv.

Kriteriene rektor hadde brukt ved utvelgelsen, er presentert i Figur 6 nedenfor. Vi ser der at det forholdet som flest nevner, er at de lærerne som skulle jobbe med Ny Giv, måtte ha entusiasme og gløde for oppgaven.

> *Jeg prøvde jo å velge lærere som jeg vet lar seg begeistre på en måte. Og som klarer å vise det også i et personale, men også på en måte har en autoritet og på en måte blir lyttet til av kollegene sine også.*

Andre forhold som nevnes av relativt mange rektorer, er at lærerne må være gode fagpersoner, men også at det handler om personlig egnethet, det vi i figuren nedenfor har kalt lærerkapasitet. En rektor kombinerer disse to forholdene på følgende måte:

> *Det har gått på en blanding av personlig egnethet og fagkombinasjon. Og de her... de to som er det, er de som er litt faglig kompetent og samtidig ganske... har en vidvinkel på hva som er normalitet. De har et stort pedagogisk hjerte, for å si det sånn. De ser på... de ser mulighetene, de er ikke rigide i forhold til at faktisk den eneste måten å gjøre det på, er slik.*



Figur 6 rektorenes angivelse av forhold som ble vektlagt ved utvelgelse av lærere for intensivopplæringen.

Gode relasjoner til og kunnskaper om den elevgruppen som Ny Giv omfatter, vektlegges også av rektorene.

> *Jeg fikk to lærere som da var på 10.,* [navn på lærere]*, som var interesserte, som er dyktige lærere, som har gode relasjoner til elevene, som tåler de elevene som ikke er helt strømlinjeformet. Og så var de 10.klasselærere, sånn at de kjente elevene, for da startet vi jo 1. mars, så da hadde de jo allerede en relasjon til elever og det var lett å plukke ut elever for dem.*

Under forholdet *Logistikk* handler det om at man, på grunn av måten intensivopplæringen ble organisert på, måtte velge lærere som ikke allerede var opptatt med annen undervisning. Når intensivopplæringen ble parallellagt med klassens timer i norsk og matematikk, slik tilfellet var ved enkelte skoler, måtte intensivopplæringen gjennomføres av andre enn klassens lærer, noe som fikk konsekvenser for hvor godt enkelte lærere kjente elevene. Andre forhold som

handlet om logistikk eller andre strukturelle forhold, var at man måtte velge lærere som hadde anledning til å delta på kompetanseutviklingen, og lærere som man visste være på skolen enda noen år framover, slik at de kunne bidra både i selve intensivopplæringen, men også i spredningsarbeidet.

5.3 UTVALG AV ELEVER

Tilrådingene til kommunene i forhold til hvilke elever som burde omfattes av Ny Giv, var at det skulle omfatte de 10 prosent lavest presterende elevene i kommunen, når elever med spesialundervisning ble holdt utenfor. Gjennom rektorintervjuene er det innhentet informasjon om hvordan elevene ble valgt ut, og hvilke kriterier som ble lagt til grunn. Når det gjelder hvilken prosedyre som ble benyttet, så er det i et par tilfeller dannet en gruppe ved skolen, inkludert rektor, som tok oppgaven med å velge ut elevene. Ved et mindre antall skoler viser rektor til at han/hun foretok utvalget alene, mens i de aller fleste tilfeller var dette en prosess der rektor samhandlet tett med elevenes kontaktlærere.

Kriteriene skolene benyttet omfatter følgende forhold:

- Elevenes karakterer/grunnskolepoeng.
- Elevenes motivasjon og potensial for utvikling.
- Elevens evne til å fungere i gruppe.

I de aller fleste tilfeller var det kombinasjoner av disse kriteriene som ble brukt. I det ligger at skolen eksempelvis tok utgangspunkt i elevenes karakterer, men så supplerte med informasjon fra kontaktlærer. Dette omfatter hele 17 av de i alt 24 skolene. Ved de sju resterende skolene ble det kun brukt karakterer for å velge ut. Både ved disse sju, og ved de skolene som brukte kombinasjoner av kriterier, varierte det imidlertid *hvordan* karakterene ble brukt i utvelgelsesprosessen. Noen konsentrerte seg om basisfagene norsk, matematikk og engelsk, mens andre brukte samtlige karakterer, med unntak av karakterer i praktisk-estetiske fag. Ved tre skoler viser rektor til at skolen fikk tilsendt oversikt fra kommunenivå over elever som hørte inn under gruppen *10 prosent lavest presterende i kommunen*, og at de brukte dette som et utgangspunkt, men kombinerte med informasjon fra kontaktlærerne om hvem de mente som kunne ha nytte av tilbudet. Én skole viser til at de egentlig ikke har Ny Giv elever, ut fra 10 prosenttilrådingen, men at de likevel har valgt å gi tilbudet. Denne skolen valgte noen elever med Individuell OpplæringsPlan (IOP), og supplerte med et par til, for å få ei gruppe som kunne fungere bra. Ved fire av skolene, inkludert denne, sier rektor spesifikt at det er elever med IOP inne i Ny Giv gruppa.

I vårt materiale er det altså ingen av de 24 skolene som har holdt seg helt opp til tilrådingen fra nasjonalt nivå om hvilke kriterier for utvelgelse som burde benyttes. I tillegg kan det nevnes at enkelte rektorer viste til at blant de elevene som falt innenfor målgruppen, vurdert etter karakternivå, så var det enkelte som takket nei. Ved en skole omfattet dette halvparten av elevene, mens i andre tilfeller var det bare én til to elever som takket nei.

For å eksemplifisere hvordan rektorene beskriver utvelgelsen av elever, tar vi her med et eksempel der rektor beskriver ulike kriterier som er brukt for å komme fram til elever som får tilbud om intensivopplæring:

> *Altså, det er ingen elever med IOP'er eller atferdsvansker som er på den gruppen her. Det her er elever som vi ser er underytere, som på mange måter har potensial, men som har strevd med ting på sitt vis som har gjort at de har valgt litt feil, altså de har valgt å ikke møte i timer, de har valgt å ikke gå inn i fagstoffet og sånne ting. Sånn at vi har vært veldig klar at vi ønsker elever som har et potensial, som vi faktisk ser har absolutt muligheter til å gjennomføre videregående, hvis de får styrket det som de på mange måter har mistet på veien.*
> ***Men alle sammen har under en... er under et visst nivå på fagene, ikke sant?***
> *Ja, det er ingen 3ere, sant, altså det er elever som ligger på 1er, 2er-nivå.*

Rektor er her inne på elever med adferdsvansker, og det er det flere andre som tar opp, dvs. det vi i lista ovenfor har kalt elevens evne til å fungere i gruppe. Både blant rektorene og de lærerne som kommenterer utvelgelsesprosessen, er det en del som tar opp at de har valgt bort elever som utgangspunktet er innenfor målgruppen, men som de ut fra egne erfaringer, og gjennom samarbeid med kontaktlærerne, vet ville ha skapt problemer i Ny Giv gruppa.

5.4 SAMARBEID MED FORESATTE

Rektorene beskriver at det har vært et variert samarbeid med elevenes foresatte forut for at elevene ble valgt ut. Ved enkelte skoler tok kontaktlærer opp muligheten for å delta på Ny Giv ved foreldresamtalen om høsten i 10. klasse, slik at elevene og deres foresatte skulle få tid til å vurdere tilbudet før selve utvelgelsesprosessen startet. I andre tilfeller ble det tatt telefonisk kontakt med foresatte for å orientere om intensivopplæringen, og skolene har også sendt ut

skriftlig informasjon til hjemmene. I de fleste tilfeller er det kontaktlærer som har stått for den direkte kontakten med de foresatte, men ved noen skoler har også rektor gått inn i prosessen og har avholdt møter med elev og foresatte, og har også vært i telefonkontakt med hjemmene. Mange rektorer beskriver at de foresatte har tatt godt imot tilbudet og har vært takknemlig for at det gis en mulighet for en siste, konsentrert innsats i 10. klasse.

> *Det er kjempebra. Det er virkelig en god ting å kalle inn de foreldrene og fortelle at ditt barn skal få et helt spesielt opplegg som skal føre til at de skal lykkes bedre på videregående, de skal få egne, spesielle kurs her, de skal få en sommerjobb, de skal få et forkurs for videregående skole og bli vel mottatt på videregående. Foreldrene er kjempetakknemlige for det.*

5.5 ORGANISERING OG OMFANG AV INTENSIVOPPLÆRINGEN

Blant de 24 skolene som utvalget vårt omfatter, er der en rekke ulike måter å organisere intensivopplæringen på, og omfanget av tilbudet varierer også mye. Når det gjelder organisering av tilbudet, så gir 20 av skolene hele tilbudet innenfor skoletiden. To av de resterende skolene gir deler av tilbudet innenfor og deler utenfor skoletiden, mens én skole gir hele tilbudet utenom skoletiden, og én skole gir noen timer etter skoletid og de resterende i form av helgesamlinger.

Tabell 3 nedenfor gir oversikt over omfanget av intensivopplæringen. Enkelte skoler har 60 minutters timer, mens andre har 70 minutters timer. For å kunne sammenligne mellom skolene, er imidlertid tiden til intensivopplæring omgjort til 45 minutters timer.

Tabell 3 Omfang av intensivopplæringen i antall 45 minutters timer per uke. Antall skoler.

Antall timer	4	5	6	7	8	10	12
Antall skoler	3	4	5	2	6	3	1

Som tabellen viser, varierer omfanget av intensivopplæringen fra fire timer i uka, til hele 12 timer per uke ved én skole. Når det gjelder finansiering av tilbudet, så sier 22 av skolene at de har måttet ta av egne midler for å finansiere intensivopplæringen. De viser til at de har omdisponert timer til deling av klasser eller styrking i klassen, og ved fire skoler brukes også timer til spesialundervisning til intensivopplæringen. Dette er de fire skolene der det er elever med IOP i Ny Giv

gruppa. Kun to skoler har fått tilført ekstra ressurser fra kommunen for å dekke Ny Giv tilbudet til elevene.

Når det gjelder hvordan timene er lagt i uka, så er der tre ulike strategier i bruk. Noen parallellegger timene i regning med matematikktimene og timene i lesing/skriving med norsktimene, og holder på denne modellen gjennom hele semesteret. Andre velger å ta litt fra flere fag, for å forhindre at ett fag blir spesielt skadelidende i form av at elevene må gå ut av undervisningen for å være med på intensivopplæringen. Den tredje strategien er skoler der de veksler mellom hvilke timer elevene tas ut av; i en periode er det fra noen fag, og så veksler det over til andre fag etter en stund. Det å legge til rette for at elevene skal få følge alle fagene, samtidig som de får intensivopplæring, er noe mange nevner som en utfordring.

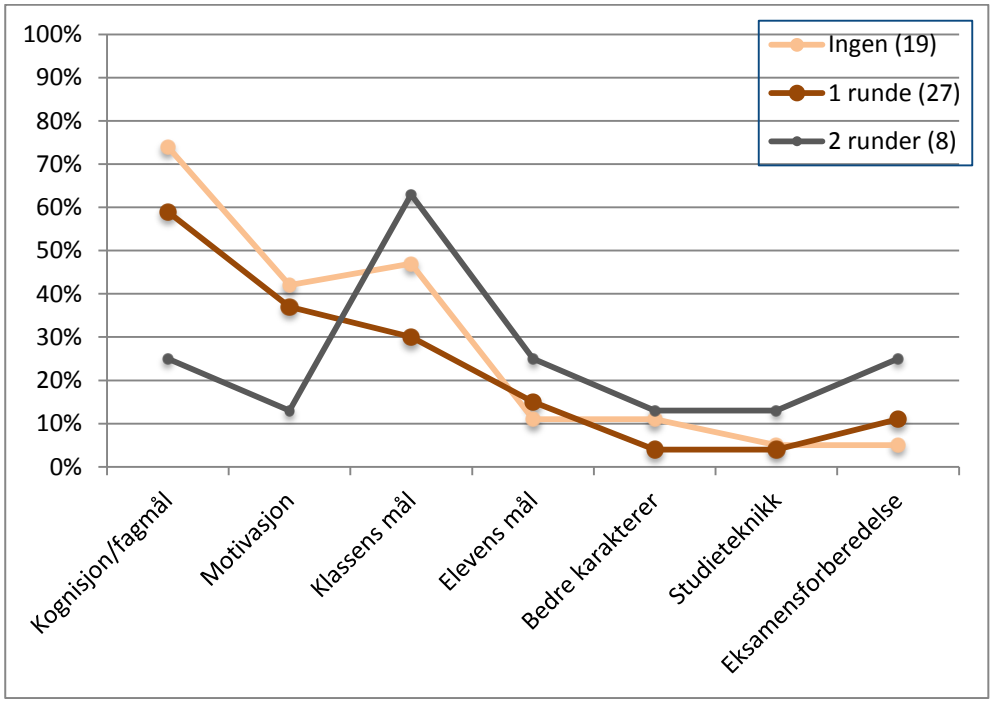
5.6 PLANLEGGING AV INTENSIVOPPLÆRINGEN

Lærerne ble spurt om planlegging av det semesteret intensivopplæringen skulle foregå. Hvilke mål hadde de for arbeidet, hvilke arbeidsmåter eller metoder planla de å ta i bruk, hvordan tenkte de å kartlegge elevenes individuelle behov og foreta en tilpasning av opplæringen, og til sist hvordan de planla å skulle overvåke elevenes utvikling. I alt var det 54 intervju der spørsmål om planlegging for halvåret ble tatt opp; dette omfattet intervju med alle de 43 lærerne som er med i utvalget vårt, samt at 11 av disse ble intervjuet om dette både våren 2012 og våren 2013. Disse spørsmålene ble tatt opp i det første intervjuet med lærerne hver vår, jfr. Vedlegg 2. Når vi foretok analyser av lærernes svar avhengig av hvorvidt de underviser i lesing/skriving eller regning, trakk vi imidlertid ut de elleve intervjuene som var fra andre runde med de samme spørsmålene til de samme lærerne, for å unngå at disse lærerne telte to ganger. Når analyser av svar avhengig av erfaring ble foretatt, er imidlertid intervjuene med, siden vi der operasjonaliserte erfaring i form av hvor mange runder med intensivopplæring lærerne hadde erfaring med. Den samme læreren telte dermed bare én gang i hver gruppe. Verdiene for variabelen erfaring varierte dermed fra 0 (for Fase 2 lærere våren 2012 og Fase 3 lærere våren 2013) til 2, der den sistnevnte verdien omfattet Fase 1 lærere som hadde erfaring fra våren 2011 til våren 2013.

5.7 PLANLAGTE MÅL MED INTENSIVOPPLÆRINGEN

Målene lærerne oppga for intensivopplæringen som de skulle gjennomføre, ble gruppert i sju relativt brede kategorier som gjenfinnes i figuren nedenfor. De

fleste av termene som er lagt på disse kategoriene, er relativt selvforklarende, men noen trenger litt ekstra forklaring. Med *Klassens mål* menes at læreren angir at de velger å jobbe med de samme målene som klassen ellers arbeider med, dvs. de har ikke egne mål for spesifikt for intensivopplæringen. Med *Elevens mål* menes at elevene er med på å velge hva det skal jobbes med, ut fra deres behov.



Figur 7 Lærernes angivelse av mål for intensivopplæringen, fordelt etter hvor mange runder de har erfaring med Ny Giv.

Sett ut fra at dette er relativt brede kategorier av mål, så er det kanskje ikke overraskende at vi ikke fant noen særlige forskjeller avhengig av hvilket fagområde lærerne hadde ansvar for å undervise i, dvs. lesing/skriving eller regning. Når vi i stedet foretok analyser avhengig av lærernes erfaring med intensivopplæring, fikk vi imidlertid fram en del forskjeller, noe Figur 7 ovenfor viser. Det er her valgt å dele lærerne inn i forhold til hvor mange runder med intensivopplæring de har vært gjennom – ingen, én eller to runder. Den sistnevnte gruppen er liten – kun åtte lærere – og er derfor sårbar for denne type analyser. Det er imidlertid nettopp lærerne med mest erfaring med Ny Giv – dvs. to runder – som skiller seg klarest ut. Mens lærere med ingen eller én runde bak seg synes å vektlegge elevorienterte mål i forhold til fag og motivasjon, velger lærerne med

mer erfaring å fokusere i større grad på det man kanskje kan kalle en systemorientert tilnærming, med fokus på å følge klassens mål og vektlegging av eksamensforberedende arbeid. Også blant lærere uten erfaring med Ny Giv, noe som omfatter Fase 2 lærerne i 2012 og Fase 3 lærerne i 2013, er det en relativt høy andel (47 prosent) som velger å følge klassens arbeid. Hvis vi skiller ut Fase 3 lærerne for seg, dvs. de som kom sist i gang med Ny Giv, viser det seg faktisk at det er hele sju av de 11 lærerne som velger en slik tilnærming. En av Fase 3 lærerne uttrykker dette slik:

> *Så jeg tenker sånn at jeg må jo på en måte også forholde meg til studieplanen deres, de skal ha den samme prøven i geometri, for eksempel. Jeg synes det var vanskelig på en måte å unngå den litt tradisjonelle læringen og da. Og vi hadde fått masse tips om tema som på en måte ikke var så aktuelt for det vi driver med nå.*

Mens en lærer med erfaring fra intensivopplæringen sier følgende:

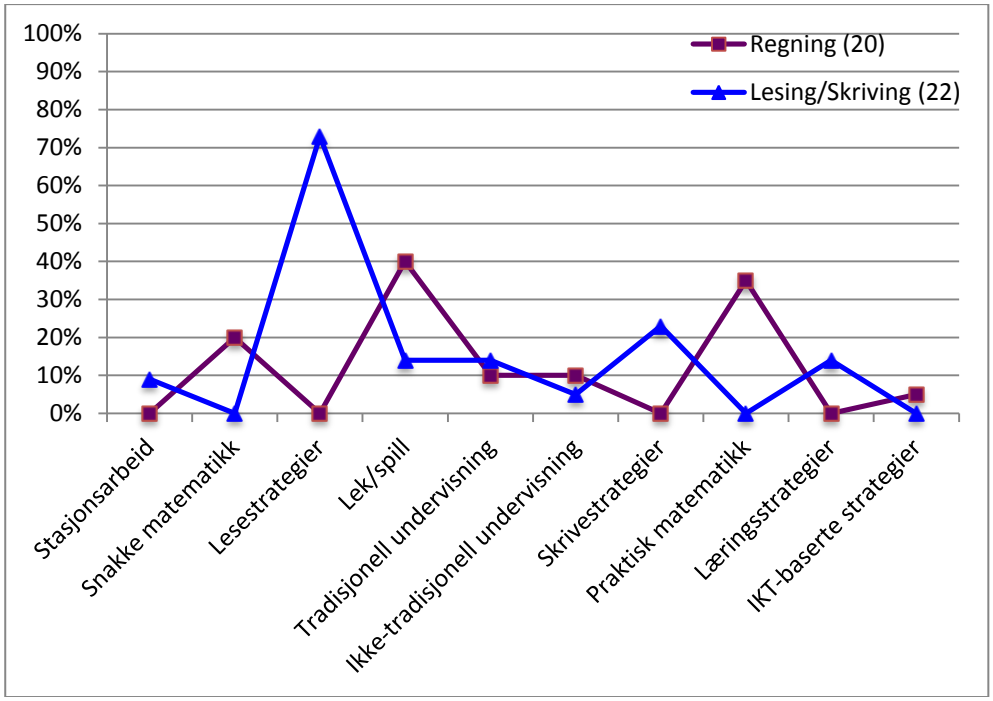
> *Det er akkurat det samme som klassen holder på med. Og det er viktig for elevene, har jeg konkludert med, at vi ikke holder på med noe helt annet, for nå er vi på slutten av 10. klasse, de er veldig opptatt av at det skal vurderes, at karakterene de kommer i neste måned, da. Så det har på en måte preget hele perioden, det at vi har jobbet med ting som klassen har jobbet med og med fokus på lesing da, og avkoding av tekst.*

Vi ser her at begge er opptatt av karakterer og prøver; de ønsker ikke å sette elevene i en situasjon der de går glipp av arbeid som foregår i klassen, noe som i neste omgang kan gjøre at kommer dårlig ut ved prøver. Den første læreren tar også opp at dette medfører at det er vanskelig å fjerne seg fra mer tradisjonell undervisning, og at han derfor har litt vansker med å ta i bruk de tipsene og ideene de har fått som del av kompetanseutviklingen.

5.8 PLANLAGTE ARBEIDSMÅTER

Når lærerne ble spurt om hvilke arbeidsmåter de planla å ta i bruk i intensivopplæringen, så viste de ofte til metoder eller strategier de hadde blitt gjort kjent med gjennom kompetanseutviklingen, dvs. at svarene var tilnærmet identiske med det de tidligere hadde svart på spørsmålet om det var noe fra kompetanseutviklingen de ville ta med seg inn i eget arbeid (se punkt 4.6 ovenfor). Det innebærer at svarene ofte indikerte en eller to (sjelden flere)

strategier eller metoder som var knyttet til den spesifikke ferdigheten undervisningen skulle fokusere på, eksempelvis det å anvende lesestrategier i lesing, eller praktisk matematikk når det ble jobbet med regning.



Figur 8 Lærernes angivelse av arbeidsmåter de planlegger å ta i bruk, fordelt etter hvilke ferdigheter det undervises i.

Dette framkommer nokså klart i Figur 8 ovenfor, der lærere som underviser i lesing/skriving angir at de planlegger å ta i bruk lesestrategier (73 prosent) og skrivestrategier (23 prosent), mens lærerne med ansvar for regning nevner lek og spill (40 prosent), praktisk matematikk (35 prosent) og det å snakke matematikk (20 prosent). Dette samsvarer med erfaringene lærerne beskriver i forhold til hva som stod i fokus i kompetanseutviklingskursene som de nasjonale sentrene gjennomførte. I tillegg nevner noen lærere at det nok også kommer til å bli en del av det de kaller for tradisjonell undervisning. En lærer beskriver hva han opplever som tradisjonell undervisning, og hvorfor han mener en slik tilnærming er nødvendig.

> *Altså, aktivering av førkunnskap, gjennomgang av stoff, elevene prøver, og vi tar det ned til slutt, ganske tradisjonell undervisning. Men nå må vi*

være klar over det at... og når jeg sier tradisjonell og gammeldags undervisning, så stritter det sikkert i deg, men da må du være klar over at vi har noen få timer til rådighet. Skulle vi hatt et prosjektarbeid eller et større gruppearbeid, så tar det veldig mye tid, og det har vi ikke tid til synes jeg. Vi må faktisk være såpass økonomiske med den tiden vi har, at vi bare kjører forholdsvis klart og tydelig og rett fram. Lite kreativitet, men forhåpentligvis en god del læring da.

Læreren tar her opp et interessant dilemma i forhold til mer åpne, og kanskje mer problemløsende, tilnærminger, nemlig det at de tar tid, og at det kan være vanskelig å kontrollere både tidsbruken og hva man får ut av det, faglig sett. Denne holdningen samsvarer klart med det man fant under evalueringen av implementeringen av tema- og prosjektarbeid i L97, der lærere etter hvert uttrykte nokså klar skepsis både til tidsbruken og læringsutbyttet for den type mer åpne arbeidsformer som L97 la til rette for (Rønning 2004).

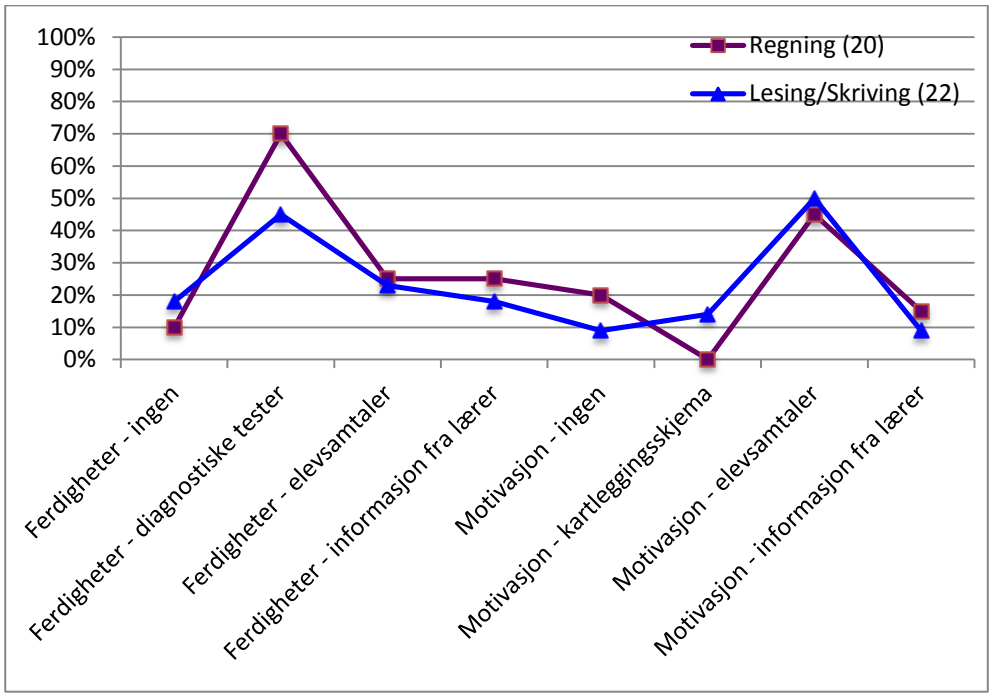
Nå er det ikke mange lærere som spesifikt sier at de vil anvende mer tradisjonelle arbeidsmåter i Ny Giv, men, som vi vil komme tilbake til i presentasjonen av funn fra klasseromsobservasjonene, så er det en del som vektlegger eksamensforberedende arbeid en del mot slutten av semesteret med intensivopplæring, og da blir det mindre rom for mer utradisjonelle arbeidsformer. Generelt sett er det imidlertid mange, slik figuren ovenfor viser, som vil bruke strategier de har fått tilgang til gjennom kompetanseutviklingen, og en del av disse metodene er klart det man kan kalle utradisjonelle. Da vi analyserte klasseromspraksisen fra våren 2012, fant vi også klare spor av at lærerne tok i bruk spill og praktisk orientert matematikk i arbeidet med regning, og at de anvendte lese- og skrivestrategier i arbeidet med lesing/skriving (Hodgson *et al.* 2012b). Dette vil vi også komme tilbake til når vi i den foreliggende rapporten presenterer resultater fra analyser av hele datamaterialet fra lærernes praksis.

5.9 PLANLAGT DIAGNOSTISERING AV ELEVENES INDIVIDUELLE BEHOV

Elevene som får tilbud om intensivopplæring i Ny Giv har, på ulike vis, utfordringer både når det gjelder faglig nivå, og når det gjelder motivasjon, og dette er derfor forhold som vi har forsøkt å kartlegge både når det gjelder hva lærere og skoleledere ser på som Ny Giv elevenes utfordringer og behov (se punkt 4.2), hvilke mål lærerne har for arbeidet med elevene (se punkt 4.3), og hva de

faktisk gjør i klasserommet (Hodgson *et al.* 2012b). For å kunne tilrettelegge for den enkelte elevs behov, er det viktig at lærer vet hva som er den faktiske situasjonen når det gjelder elevenes faglige nivå, og hvordan det står til med motivasjonen for skolearbeid. Lærerne ble derfor spurt om hvorvidt, og eventuelt hvordan, de kartla elevene med tanke på grunnleggende ferdigheter i hhv. lesing/skriving og regning, og hvordan de skaffet seg oversikt over eventuelle utfordringer med hensyn til motivasjon. Resultatene fra analysen av dette spørsmålet finnes i Figur 9 nedenfor. Hver av kategoriene ferdigheter og motivasjon er delt opp i fire ulike underkategorier:

- Ingen kartlegging planlagt.
- Kartlegging gjennom bruk av diagnostiske tester/kartleggingsskjema.
- Kartlegging gjennom elevsamtaler.
- Kartlegging gjennom å få informasjon fra elevenes lærer(e).



Figur 9 Lærernes angivelse av strategier for diagnostisering av elevene, fordelt etter hvilke ferdigheter det undervises i.

Vi finner ikke særlige forskjeller mellom de to ferdighetsområdene, med unntak av bruk av diagnostiske tester, der det er flere av lærerne med ansvar for regning (70

prosent) som sier at de har anvendt, eller vil anvende, slike tester, sammenlignet med lærere med ansvar for lesing/skriving (45 prosent). Dette er den tilnærmingsformen som klart flest sier de vil ta i bruk for å få oversikt over elevenes nivå når det gjelder de grunnleggende ferdighetene. En del lærere viser til at de gjør bruk av tester de fikk anbefalt av sentrene under kompetanseutviklingen; det omfatter blant annet "Alle teller" i regning, og en test for å sjekke leseforståelse. I tillegg nevner noen at de bruker Carlsten-testen, og enkelte viser også til at de har brukt de nasjonale prøvene for å kartlegge elevenes faglige nivå. I tillegg til tester, viser noen til at de får oversikt over elevenes nivå gjennom kontakt med de ordinære faglærerne, eller kontaktlærer, eller at de bruker elevsamtaler for å få oversikt.

Om lag 15 prosent av lærerne sier at de ikke har brukt, eller planlagt å bruke, noen spesifikke tester for å kartlegge elevene, noe som kan synes oppsiktsvekkende, sett på bakgrunn av at dette er elever som man må anta har spesifikke vansker med hhv. lesing/skriving eller regning. Lærerne gir imidlertid begrunnelser for hvorfor de ikke ser det som hensiktsmessig, noe vi tar med et par eksempler på. Den første læreren viser til at med det karakternivået de kommer inn med, så er det uansett nok å ta tak i.

> *Nei jeg har ikke gjort noen kartlegging av den enkle grunn at de kommer inn der med stort sett 2ere i matematikk, og da vet du jo uten å teste for mye, at da har de store huller i det meste, egentlig. Så jeg har ikke brukt noe tid på det. Burde kanskje ha gjort det, men... nei.*

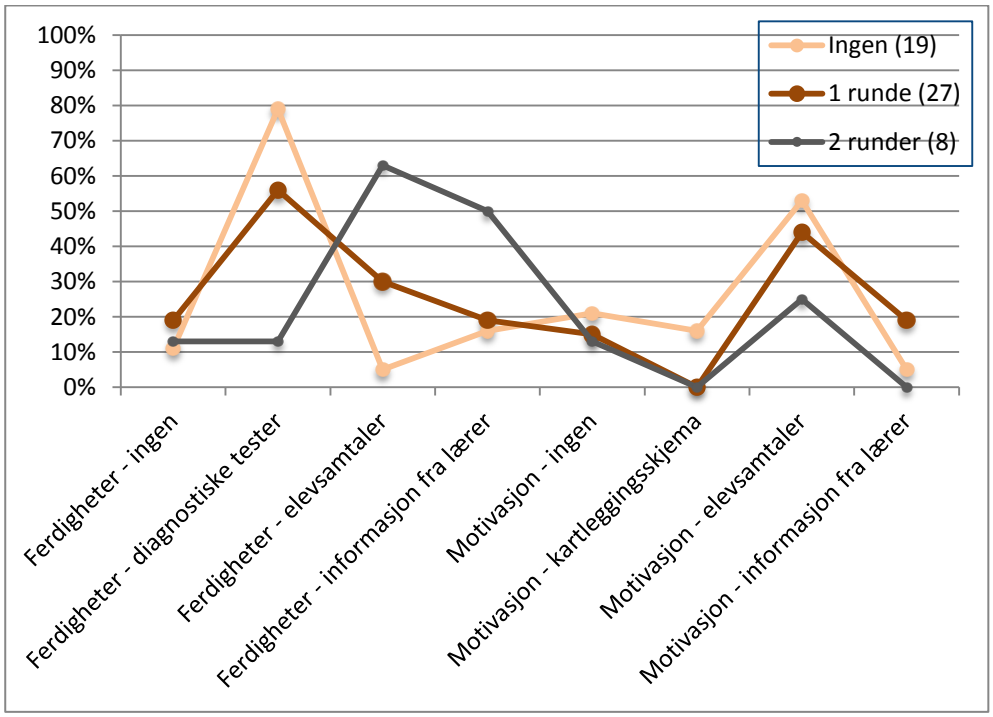
Hvorvidt denne begrunnelsen holder mål, kan man kanskje stille spørsmål ved, siden man må kunne anta at ikke alle 2er elever har de samme vanskene, i dette tilfellet i matematikk. Den neste læreren, i dialog med intervjuer (markert med fete typer), hevder at ytterligere kartlegging er unødvendig, siden de har god oversikt fra før. Hvorvidt det er en holdbar begrunnelse, kan man kanskje også stille spørsmål ved, all den tid man må anta at elever forandrer seg, både positivt i form av at de nå kanskje behersker ting de ikke kunne tidligere, eller negativt, ved at de har glemt ting de tidligere behersket.

> ***Nei, ok. Men gjorde dere noen nye kartlegginger av ferdighetene eller nivåene til disse elevene.***
> *Før vi tok dem ut?*
> ***Ja.***
> *Nei. Vi har jo kartlagt dem i ti år.*

Ja. Så dere opplevde ikke noe behov for å mer…
Vi føler at vi har en ganske god innsikt i det, altså.

Når det gjelder elevenes motivasjon, så er det først og fremst gjennom elevsamtaler at lærerne planlegger å få tak i hvor skoen eventuelt trykker på dette området. Det er ingen indikasjoner i materialet på at lærerne foretar en mer systematisk og dyperegående kartlegging av elevenes motivasjon, i tråd med det Boekaerts (2002) tilrår (se punkt 7.3.3 ovenfor).

Det er også foretatt analyser av lærernes svar spørsmålet om kartlegging, avhengig av erfaring med intensivopplæring, og resultatene fra denne analysen presenteres i figuren nedenfor.



Figur 10 Lærernes angivelse av strategier for diagnostisering av elevene, fordelt etter erfaring med intensivopplæring.

Som tidligere nevnt, omfatter gruppen av lærere som har mest erfaring med Ny Giv, dvs. de som startet allerede i 2011, kun åtte lærere, noe som gjør den sårbar for kvantitative analyser. Med det forbeholdet in mente er det likevel interessant

å se at det ser ut til å være en fallende tendens til bruk av diagnostiske prøver for å kartlegge elevenes behov med økende erfaring med intensivopplæringen. Det er flest lærere uten erfaring (79 prosent) med intensivopplæring som sier de har anvendt, eller vil anvende, tester, sammenlignet med lærere med noe erfaring (56 prosent) og de med mest erfaring (13 prosent). I den sistnevnte gruppen er det altså bare én av de åtte lærerne som sier de vil bruke tester for å kartlegge elevenes vansker. Disse viser i stedet til at de vil skaffe seg denne oversikten gjennom elevsamtaler. Også når det gjelder kartlegging av motivasjon gjennom elevsamtaler, noe som var strategien som oftest ble nevnt, kan det se ut som om det er en tendens til at lærere med erfaring i mindre grad planlegger å bruke elevsamtaler for å kartlegge elevenes utfordringer med hensyn til motivasjon.

5.10 KARTLEGGING AV ELEVENES FAGLIGE UTVIKLING

Intensivopplæringen går over hele eller store deler av siste semester i 10. klasse, og lærerne ble derfor spurt om de planla å kartlegge elevenes utvikling i denne perioden, enten underveis, eller ved slutten av intensivopplæringen. Blant de lærerne som besvarte dette spørsmålet på en slik måte at det var mulig å kategorisere det (60 prosent av hele utvalget), svarte 23 prosent at de ikke hadde noen plan om å kartlegge elevenes faglige utvikling, 16 prosent sa at de planla å bruke diagnostiske tester for å kartlegge utviklingen, 12 prosent sa at de planla å bruke andre, mindre tester, ni prosent viste til at eksamen ville være en indikator på eventuell utvikling, mens sju prosent viste til at de fulgte elevenes utvikling gjennom mer fortløpende observasjon i timene. Dersom man i tillegg antar at de lærerne som ikke besvarte dette spørsmålet på en slik måte et det lot seg kategorisere, ikke har noen klare planer for kartlegging av elevenes faglige utvikling, betyr det at majoriteten av lærerne ikke hadde noen klar plan for kartlegging.

Analyser av svarene fordelt etter hvilket fagområde lærerne hadde ansvar for å undervise, viste sammenfallende trekk, med unntak av at en større andel av lærerne med ansvar for regning (32 prosent) svarte at de ikke hadde noen plan om kartlegging, sammenlignet med lærere med ansvar for lesing/skriving (15 prosent). En av lærerne uttrykker det slik:

> *Nei, men hvis du tenker på det så har vi jo... vi har jo vurderinger, altså vi fører jo fravær så vi vet jo hvem er det som er til stede og ikke til stede, og vi kan kanskje sammenligne det mot for eksempel prøveresultater, ser vi har du hatt en utvikling der. Men jeg tenker jo sånn først og fremst så er*

det i forhold til den mestringen som jeg er opptatt av at de skal føle, så synes jeg de... noen av dem gir tilbakemeldinger på det at det er enklere å skjønne når vi er så få her, for da tør vi å stille spørsmål. Det er sånn de formulerer det selv.

Som utsagnet viser, er læreren mer opptatt av elevens mestringsfølelse enn å føre en systematisk kartlegging av den faglige utviklingen. Noen andre lærere viser også til at kartlegging tar tid, og at med den begrensede tiden de har til rådighet til intensivopplæringen, så prioriterer de ikke gjennomføring av tester.

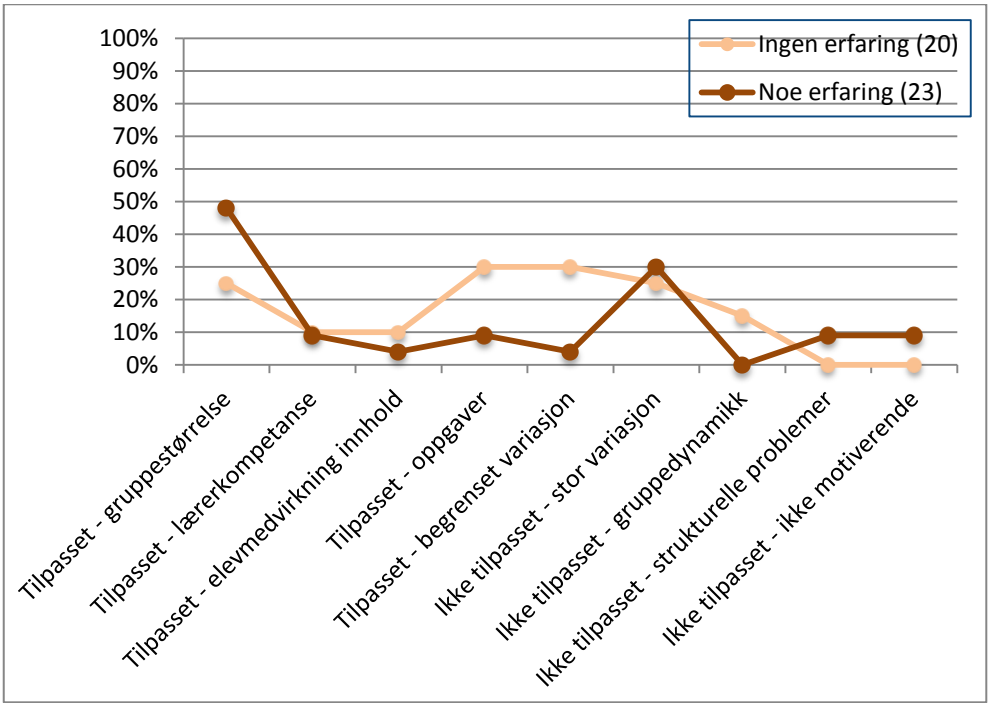
Sett på bakgrunn av de faglige behovene elevene i Ny Giv må antas å ha, kan det synes urovekkende at det ikke er større fokus på kartlegging av elevenes utvikling gjennom perioden. Dette kan nok i hvert fall delvis forstås på bakgrunn av de målene lærerne har med opplæringen; det handler mye om å få elevene til å føle seg trygge, å tørre å spørre, og derigjennom skape en større tro på at de kan klare å mestre oppgavene de blir gitt. Det sistnevnte er kanskje særlig framtredende innenfor regning, der elever beskriver (se Kapittel 11 nedenfor) store utfordringer i forhold til den situasjonen de opplever i den ordinære klassesituasjonen.

5.11 TILPASNING TIL INDIVIDUELLE BEHOV

Ett av målene med intensivopplæringen i Ny Giv, er at elevene skal få en mer tilpasset opplæring, sammenlignet med det de så langt har fått i den ordinære klassesituasjonen. Lærerne ble derfor spurt om hvorvidt de opplevde at intensivopplæringen faktisk ble tilpasset elevenes behov. Svarene ble kategorisert avhengig av om de var positive eller negative til hvorvidt opplæringen ble tilpasset, og innenfor disse hovedgruppene ble de også gruppert avhengig av hvilke elementer det var som virket inn hhv. positivt eller negativt.

65 prosent av lærerne svarte positivt på spørsmålet om de mente at intensivopplæringen var tilpasset elevenes behov, mens 35 prosent svarte negativt. Det var liten variasjon avhengig av hvilket fagområde lærerne underviste, eller avhengig av hvor mye erfaring de hadde med intensivopplæring, selv om lærere med ansvar for lesing/skriving og lærere som hadde lite eller ingen erfaring med intensivopplæring, var litt mer positiv enn de øvrige. I Figur 11 nedenfor presenteres de detaljerte resultatene, fordelt etter lærernes erfaring med intensivopplæring. Som figuren viser, er der fem underkategorier av positive svar, mens det er fire underkategorier av negative svar. Noen av kategoriene trenger litt nærmere forklaring. I kategorien *Tilpasset – begrenset variasjon* ligger

svar der lærerne viser til at opplæringen er tilpasset fordi det er begrenset variasjon i elevgruppen med hensyn til faglig nivå. Det helt motsatte argumentet er samlet under kategorien *Ikke tilpasset – stor variasjon*; der er argumentene fra lærerne at opplæringen ikke er tilpasset, fordi det er for stor variasjon i elevgruppen de har ansvar for i intensivopplæringen.



Figur 11 Lærernes angivelse av hvorvidt de opplever at intensivopplæringen er tilpasset opplæring, fordelt etter erfaring med Ny Giv.

Hvis vi starter med de fem kategoriene til venstre, så ser vi at mens lærere med erfaring (48 prosent) vektlegger gruppestørrelsen, dvs. små grupper, som begrunnelse for hvorfor de mener at opplæringen er tilpasset, så er det tilpasning gjennom oppgavene de tilrettelegger i intensivopplæringen (30 prosent), samt at det er begrenset elevvariasjon i gruppen (30 prosent), som vektlegges av lærere uten erfaring.

Når lærerne begrunner hvorfor de mener intensivopplæringen *ikke* er tilpasset, så er det først og fremst det at elevene har så varierte behov som trekkes fram; 28 prosent av lærerne, uavhengig av erfaring, tar opp dette forholdet. Andre forhold nevnes kun av et veldig lite antall lærere, og dette omfatter strukturelle

problemer som det at intensivopplæringen kom for seint i gang og at det derfor ikke er mulig å lage et helhetlig og godt opplegg. Tre lærere nevner problematisk gruppedynamikk som årsak til at de mener de ikke klarer å gi et godt nok tilpasset opplegg. Analyser av eventuelle forskjeller mellom de to fagområdene – lesing/skriving og regning – gjør bare små utslag, med unntak av elementet *Ikke tilpasset – stor variasjon*, der dette forholdet ble nevnt av klart flere lærere med ansvar for regning (40 prosent), sammenlignet med lærere som hadde ansvar for lesing og skriving (17 prosent).

6. LÆRERNES PLANLEGGING OG EVALUERING AV DEN FAKTISKE INTENSIVOPPLÆRINGEN

6.1 INNLEDNING

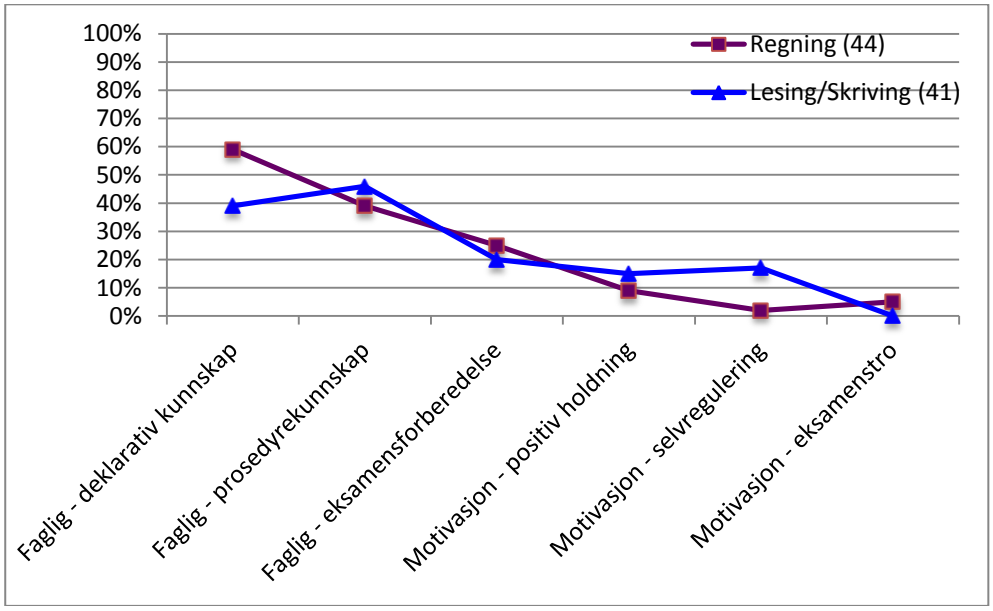
Mens vi i forrige kapittel konsentrerte oss om lærernes planlegging av hele semesteret med intensivopplæring, skal vi i dette kapittelet vie oss til planlegging av de enkelte undervisningsøktene, samt hvordan lærerne evaluerer arbeidet forskerne observerte i klasserommet. Som vi vil komme tilbake til analysen av videoopptakene, har vi data fra i alt 122 undervisningsøkter. Antall intervju er imidlertid betydelig lavere, fordi hvert intervju kan omfatte flere undervisningsøkter. Ved besøkene ble det bare foretatt ett intervju per dag om klasseromsaktiviteten til den enkelte lærer, selv om det innhentet data fra flere økter per dag. Det har resultert i at vi har i alt 88 intervju som dekker de 122 undervisningsøktene. Med totalt 43 lærere inne i materialet, betyr det at vi har flere enn ett intervju fra de fleste lærerne. Hvor mange, og hvilke typer intervju vi rår over, finnes det en oversikt over i Vedlegg 9.

Data fra de i alt 88 intervjuene er analysert både i forhold til lærernes ulike fagområder og hvorvidt de har erfaring med Ny Giv eller ikke, og det er også foretatt analyser der begge disse variablene tas i bruk for å gruppere lærerne.

6.2 MÅL FOR UNDERVISNINGSØKTENE

Lærernes mål for undervisningsøktene ble kategorisert og gruppert i seks ulike kategorier som gjenfinnes i den horisontale aksen i Figur 12 nedenfor. Når det gjelder lærernes mål, fordelt etter hvor lang erfaring lærerne har med intensivopplæring, så presenteres funnene fra denne analysen i Figur 13 nedenfor. De ulike kategoriene er først gruppert etter faglige mål og mål som har fokus på motivasjon, og deretter er det laget underkategorier. Underkategoriene *Faglig – deklarativ kunnskap* og *Faglig – prosedyrekunnskap* betegner hvorvidt lærere viser til mål for fagkunnskap elevene skal tilegne seg (”få kunnskap om den russiske revolusjon”), eller ting de skal være i stand til å gjøre (”skrive en skjønnlitterær tekst”). Innen målene for motivasjon er der skilt mellom mål som det å få en positiv holdning, generelt sett, at elevene skal bli mer selvstendige (selvregulering), og at de skal få tro på at de kan klare eksamen. Noen lærere viser til at enkelte av Ny Giv elevene ofte bare kommer på prøver, leser førstesiden, og

så forlater uten å ha prøvd, og at det derfor er viktig å gi dem troen på at de i hvert fall kan klare noe på en eksamen.



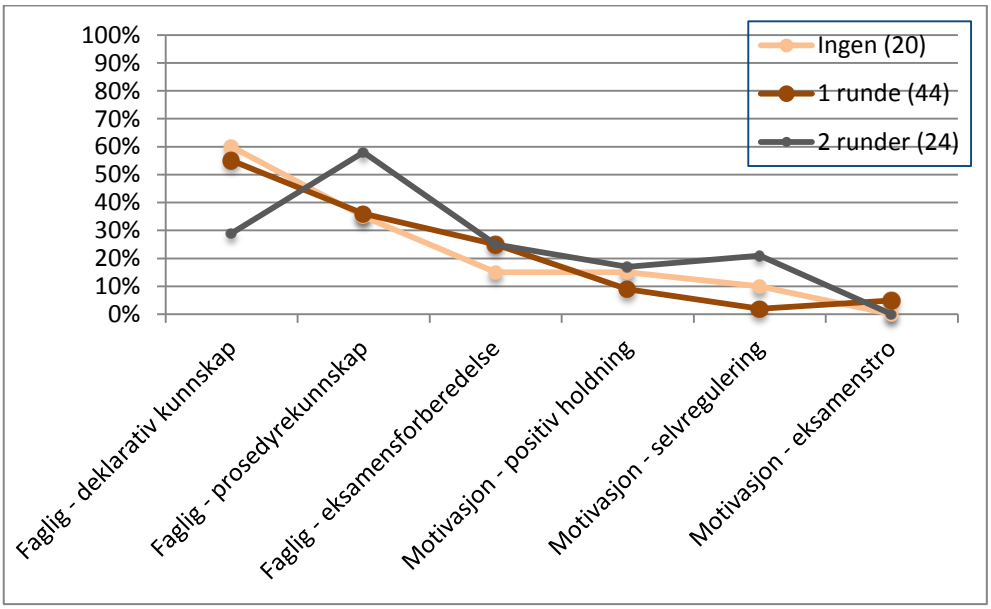
Figur 12 Lærernes mål for undervisningsøktene, fordelt etter lærernes fagområde.

I analysen der det er skilt mellom lærere med ulike fagområder, så finner vi ikke store forskjeller i forhold til hvilke mål de har for undervisningen, med et visst unntak for kategorien deklarativ kunnskap, der det er noen flere lærere med ansvar for regning (59 prosent) som viser til slike mål for undervisningsøkta, sammenlignet med lærere med ansvar for lesing og skriving (39 prosent). Et tilsvarende skille finner vi i figuren nedenfor, der lærerne med mest erfaring med intensivopplæringen oftere har fokus på prosedyrekunnskap, sammenlignet med lærere med mindre erfaring med Ny Giv.

Det er altså faglige mål for kunnskaper og prosedyrer, sammen med eksamensforberedelse, som hyppigst nevnes som mål for de konkrete undervisningsøktene. Selv om deklarativ kunnskap er en viktig del av det å være flink til å gjøre noe, det man kan kalle *skilful expertise* (Tomlinson 1995), så er det kanskje overraskende at det er flere lese- og skrivelærere som trekker fram mål for prosedyrekunnskap, sammenlignet med regnelærerne. Ofte er imidlertid disse to målkategoriene vevd sammen i det lærerne uttrykker, slik at de gjennom et

utsagn både kan være innom mål for deklarativ kunnskap og for prosedyrekunnskap, noe utsagnet nedenfor eksemplifiserer:

> *I dagens økt så... det første det er lesing. Og det er lesing som går også på dette med å klare å oppfatte, det går på å klare rent formelt å lese bokstavene og oppfatte og klare å gjengi. Og det går på samfunns... altså det å se samfunnet. Vi skal inn.. også ha en geografiøkt inni dette, fordi at vi skal... når vi kommer til... vi skal bl.a. innom Egypt, vi skal få et spørsmål om Kairo, hvor er det hen, vi skal til India og finne ut hvor er Brama Putra, hvor ligger den elva hen. Så vi bruker atlaset en god del for at dette går på den biten den første delen av økta.*



Figur 13 Lærernes mål for undervisningsøktene, fordelt etter lærernes erfaring med intensivopplæring.

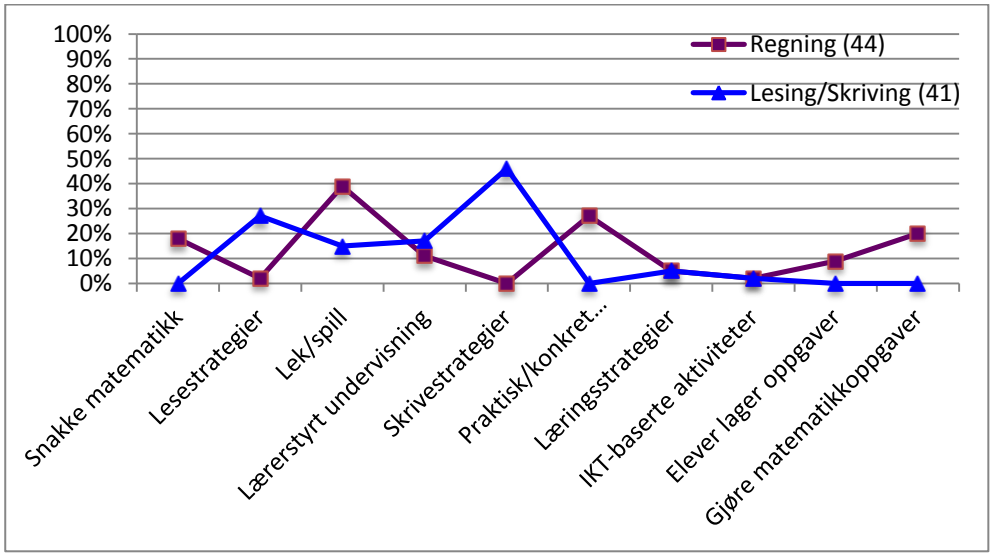
Det ble, som nevnt ovenfor, også gjort analyser av samspillet mellom lærernes fagområde og deres erfaring med intensivopplæring. Med en inndeling i så vidt mange grupper som en slik analyse krever, blir antall intervju i hver gruppe relativt lavt, noe som medfører at man må tolke resultatene med en viss forsiktighet. Det som imidlertid kommer klart fram fra denne analysen, var at regnelærere med erfaring i mindre grad enn de uten erfaring, viste til mål for deklarativ kunnskap, mens de i stedet oftere trakk fram mål for

prosedyrekunnskap, sammenlignet med de uten erfaring. En tilsvarende, men mye svakere tendens, fant vi ved analysen av lærere med ansvar for lesing og skriving.

6.3 ARBEIDS- OG VURDERINGSMÅTER

Lærerne ble også spurt om hvilke arbeidsmåter de planla å ta i bruk i de øktene der forskerne skule være til stede. Som figuren nedenfor viser, ble svarene på dette spørsmålet kodet ved bruk av i hovedsak de samme kategoriene som ble brukt for å gruppere arbeidsmåtene som ble nevnt i forbindelse med planlegging av hele semesteret med intensivopplæring (se punkt 5.8 ovenfor).

Det vi finner i Figur 14 nedenfor, er at lærerne med ansvar for regning nevner det å gjøre bruk av lek og spill (39 prosent), ha praktisk matematikk ved bruk av konkreter (27 prosent) og det å snakke matematikk (18 prosent). Dette er alle tilnærminger som lærerne oppfatter det ble tilrettelagt for gjennom kompetanseutviklingen. En mer tradisjonell tilnærming, som det å la elevene løse matematikkoppgaver skriftlig i et hefte eller i læreboka, nevnes av 20 prosent av regnelærerne.



Figur 14 Planlagte arbeidsmåter, fordelt etter lærerens fagområde.

Når det gjelder lærerne med ansvar for lesing og skriving, så viser disse til at de vil bruke skrivestrategier (46 prosent) og lesestrategier (29 prosent), men også her

nevnes lek og spill (15 prosent). Både lærere med ansvar for lesing/skriving og regning, viser også til at de planlegger å gjennomføre lærerstyrt undervisning. Dette framkommer i 17 prosent av intervjuene med lese-/skrivelærere og i 11 prosent av intervjuene med regnelærerne.

I analysen av hvilke arbeidsmåter lærerne sier de vil bruke, avhengig av deres erfaring med Ny Giv, så finner vi at det er færre lærere med erfaring som sier de vil bruke lek og spill i undervisningen, sammenlignet med lærere med liten eller ingen erfaring med intensivopplæring. En nærmere analyse av hvilke lærere dette dreier seg om, viser at det er de erfarne lærerne med ansvar for regning som i mindre grad sier de vil bruke leker/spill i undervisningen (20 prosent), sammenlignet med regnelærere uten erfaring (55 prosent). Lærerne med ansvar for lesing/skriving ligger på den samme andelen (om lag 15 prosent), uavhengig av hvorvidt de har erfaring eller ikke.

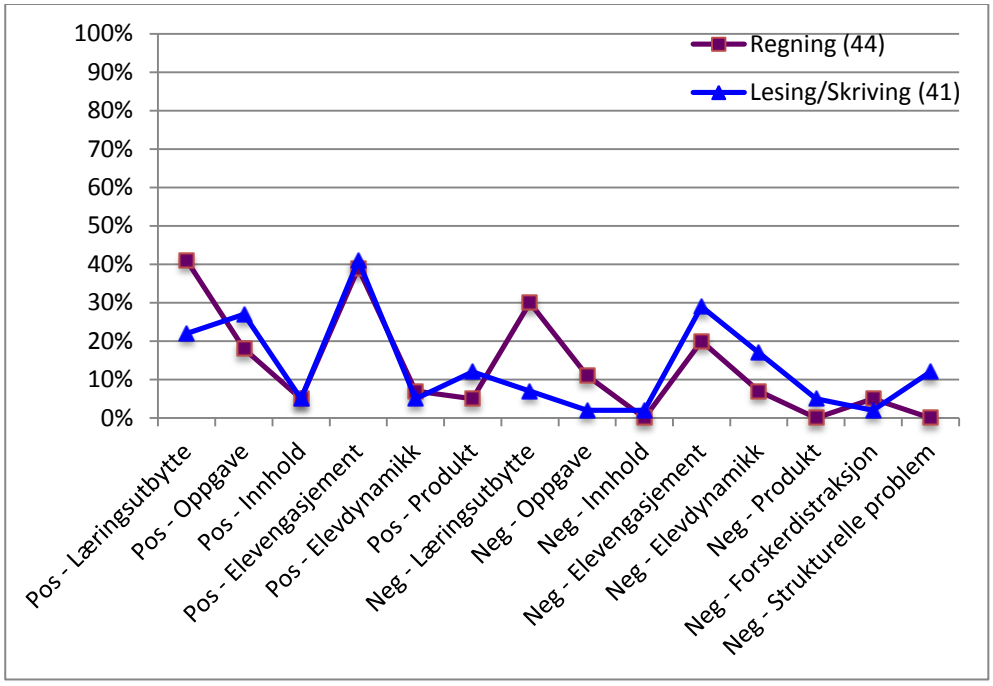
Lærerne ble også spurt spesifikt om de hadde noen planer om å vurdere elevene i løpet av den økta/de øktene forskerne skulle være til stede. I likhet med hva de svarte da de ble spurt om kartlegging og vurdering i løpet av semesteret (se punkt 5.10 ovenfor), så var det også her mange tilfeller der lærerne svarte at de ikke hadde noen planer om vurdering. I 32 prosent av de 88 intervjuene sier lærerne eksplisitt at de ikke vil legge inn noen vurdering. I 19 prosent av intervjuene sier de at de vil gjennomføre uformell vurdering, mens mer formell vurdering bare nevnes i to intervju. I de resterende intervjuene er det ikke informasjon om vurdering som er av en slik karakter at det lar seg kategorisere, noe som enten skyldes at lærerne ikke svarte eksplisitt på dette spørsmålet, eller at spørsmålet ikke ble stilt eksplisitt nok til at det framkom et svar som lar seg analysere. Det er alltid vanskelig å vite hvordan man skal tolke ”ikke-svar”, og det er også vanskelig å vite hvordan respondentenes forståelse av begrepet *vurdering*, påvirker det de svarer. Noen kan tolke dette utelukkende som mer formelle former for vurdering, mens andre kan tolke det som at det også inneholder uformelle former for vurdering. Dette tatt i betraktning, er det likevel overraskende at så vidt få sier de har lagt inn noe vurdering i undervisningsøktene, både fordi de elevene som omfattes av intensivopplæringen har faglige utfordringer som trenger tett oppfølging for å kunne sikre progresjon og utvikling, men også sett på bakgrunn av det fokuset som har vært på *vurdering for læring* gjennom de seinere år, et fokus som også kommer klart fram i det nasjonale prosjektet Ungdomstrinn i utvikling[1].

[1] Webreferanse: http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet

6.4 LÆRERNES EVALUERING AV ØKTENE

Etter at undervisningsøktene var gjennomført, ble lærerne bedt om en vurdering av hvordan de syntes timen(e) hadde gått. Vurderingene ble gruppert avhengig av om de var positive eller negative, og hva slags elementer som ble nevnt som hhv. positivt eller negativt. Samtlige underkategorier finnes i den horisontale aksen i Figur 15 nedenfor, der vurderingene er fordelt etter hvilket fagområde lærer som er blitt intervjuet, har ansvar for.

Når vi ser på hele materialet, dvs. alle de 88 intervjuene, så framkommer det positive vurderinger av undervisningsøktene i 70 prosent av intervjuene og negative vurderinger i 52 prosent av intervjuene. Det er her tatt med intervju som inneholder minst én positiv og/eller minst én negativ vurdering; det er ikke gjort noe forsøk på å kvantifisere omfanget av hhv. positive og negative vurderinger innenfor intervjuene.



Figur 15 Lærernes evaluering av undervisningsøktene, fordelt etter fagområde.

Når det gjelder forskjeller mellom lærerne avhengig av fagområde, så er det mest framtredende i figuren ovenfor hvordan lærere med ansvar for regning mye oftere gjør vurderinger av hvorvidt de mener elevene fikk noe læringsutbytte av undervisningsøkta, både positivt og negativt, sammenlignet med lærerne med ansvar for lesing/skriving. I 41 prosent av intervjuene med regnelærere sier lærerne at de mener elevene hadde et læringsutbytte, mens i 30 prosent av intervjuene sier de at de ikke opplevde at elevene hadde noe læringsutbytte. De tilsvarende tallene for lese- og skrivelærerne er 22 prosent med positive kommentarer om læringsutbytte og bare sju prosent med negative kommentarer. For de øvrige kategoriene er der bare mindre forskjeller mellom de to lærergruppene.

I tillegg til vurderinger av hvorvidt elevene hadde noe læringsutbytte eller ikke, er det oftest elevenes engasjement i læringsarbeidet som kommenteres. I 41 prosent av intervjuene med lærere i lesing/skriving og 39 prosent av intervjuene med lærere i regning, gir lærerne positive vurderinger av elevenes engasjement i timen, mens de tilsvarende tallene for negative kommentarer om dette forholdet er hhv. 29 og 20 prosent. Enkelte av de positive kommentarene bærer preg av at lærer har erfaring med at elevene kan være vanskelig å motivere når det gjelder mer tradisjonelt arbeid med fagene. En lærer i regning beskriver dette slik:

> *I Ny Giv-timene mine i regning så har jeg jo sjelden brukt den metoden at jeg har på en måte: "Her er en del oppgaver, begynn å regne". Det har jeg nesten aldri gjort. Jeg var jo spent på hvordan de ville ta det, for det er de nok vant til fra mattetimene sine, at det er slitsomt og vanskelig, og jeg tror mange av dem ikke gjør noe særlig da. Men når jeg gjorde det nå, så synes jeg i hvert fall de satte i gang.*

Mens en lærer i lesing/skriving som tok i bruk en skrivestrategi hun hadde lært på kurs med Skrivesenteret, sier følgende:

> *Men positivt at alle begynte med en gang, det var ingen nøling med starten, alle var veldig rett på. Det er positivt, at de... for det er ofte da det blir best, når de på en måte bare begynner, for at det er jo ikke et... dette er liksom veien mot et produkt, og da... man skal jo ikke stoppe opp der og være kritisk til seg selv, man skal jo på en måte bare skrive. Så det er veldig positivt at alle begynte med en gang. Det hadde jeg nok kanskje ikke forventet. Jeg hadde nok forventet at et par av dem skulle... ja,*

kanskje mer si: "Jeg vet ikke hva jeg skal skrive, jeg får ikke til, jeg kommer ikke på noe". Men det skjedde jo ikke på starten.

Andre forhold som tas opp, både positivt og negativt, er dynamikken i elevgruppa. Det handler om elever som virker positivt og negativt inn på hverandre; i enkelte tilfeller er det enkeltelever som skaper problemer for hele gruppa på grunn av adferdsmessige utfordringer. Dette var jo, som det ble vist i punkt 5.3 ovenfor, et forhold som ble vurdert når elever ble valgt ut for Ny Giv, der enkelte viste til at de lot være å ta inn elever som man hadde mistanke om ville skape utfordringer i gruppa.

Lærerne kommenterer også hvordan de synes de oppgavene de hadde valgt ut fungerte. Der er de fleste kommentarene positive; 27 prosent av intervjuene med lærere med ansvar for lesing/skriving, sier oppgavene fungerte bra, mens det tilsvarende tallet for lærere med ansvar for regning, er 18 prosent. På den negative siden sier 11 prosent av regnelærerne at oppgavene ikke fungerte, mens bare to prosent av intervjuene med lærere i lesing/skriving inneholder slike kommentarer.

I fire intervju tar læreren opp at selve situasjonen med kamera og forsker inne i klasserommet, kan ha påvirket elevenes arbeid negativt – enten ved at de var roligere enn vanlig:

Nei... det var jo merkbart roligere da, med en tredje person i rommet. Det er vel som forventet egentlig.

Eller ved at de "spilte seg opp" foran kameraet:

Jeg tror det hadde noe med at siden du var der... For de var helt... det kokte i hodet på dem. Alt ifra øredobbene ikke sant, til skidag til alt mulig.

Analyser av lærernes vurderinger avhengig av hvor mye erfaringer de hadde med Ny Giv, viste ikke forskjeller mellom gruppene. Oppsummeringsvis kan vi si at de vurderingene lærerne gir av undervisningen, er sammensatt av ulike forhold knyttet til planleggingen av arbeidet (oppgavene), prosessen i klasserommet (elevenes engasjement) og resultatet (læringsutbytte). I noen tilfeller skaper

tekniske problemer (PCer som ikke fungerer), og det at elever ikke dukker opp til rett tid, utfordringer, og det er det som er betegnet som strukturelle problemer. Dette er imidlertid ikke noe som nevnes ofte; kun i fem intervju tas slike forhold opp.

7. TEORETISK OG FORSKNINGSMESSIG RAMMEVERK FOR STUDIET AV LÆRERES PRAKSIS

7.1 INNLEDNING

I de tre foregående kapitlene har vi presentert funn fra studiene av lærernes og skoleledernes tenkning om intensivopplæringen, generelt sett, og lærernes planlegging og evaluering av den undervisingen forskerne har observert. Vi går nå over til den faktiske klasseromspraksisen, der vi først får en presentasjon av det teoretiske og analytiske rammeverket for analysene, før funnene av studien av lærernes praksis presenteres.

7.2 ”LEARNING PROMOTION POTENTIAL” (LPP) – EN TEORETISK RAMME

Vår teoretiske tilnærming for studiet av lærernes praksis gjør bruk av det metateoretiske, analytiske rammeverket *Learning Promotion Potential (LPP)*, eller *læringsfremmende potensial*, som Tomlinson (2008) beskriver som en ramme som kan benyttes både for å definere hovedelementene og kjernefunksjonene som en undervisningsaktivitet består av, men også som kilde til hvordan ulike ressurser fra eksempelvis læringspsykologi kan benyttes for å studere forståelse, gjennomføring og analyse av undervisning.

LPP tar utgangspunkt i den klassiske begrepsmessige analysen av undervisning som en *systematisk* aktivitet som skal stimulere til læring (Hirst 1971; Fenstermacher 1986), og som derfor omfatter målrettet aktivitet gjennom at lærer samhandler med elev(er) og utnytter læremidler og arbeidsmåter på en slik måte som forhåpentligvis vil føre til den ønskede læringen hos elevene. Gitt denne forståelsen av undervisning som en systematisk, målrettet aktivitet, så blir disse prosessene eller arbeidsmåtene ofte kalt undervisnings*strategier*.

LPP tilnærmingen slår fast at for å være effektiv, så må en undervisningsstrategi omfatte følgende tre funksjoner:

- <u>En læringsfunksjon:</u> Elevaktiviteten som undervisningsstrategien tilrettelegger for, må stimulere til at de nødvendige kognitive prosesser (Salomon & Perkins 1998) som må til for at elevene skal lære, kommer i gang.

- En assisteringsfunksjon: Undervisningsstrategien må involvere læreren, direkte eller indirekte, slik at eleven får den nødvendige støtte i læringsprosessen. Denne funksjonen må også omfatte en mulighet for:
- En "overvåkingsfunksjon": Gitt undervisningens interaktive natur, selv på planleggingsstadiet, så må læreren ta hensyn til hvilke elever han/hun skal undervise. Som en systematisk og vedvarende aktivitet, må undervisningen gi fortløpende mulighet for læreren til å overvåke elevenes læringsaktivitet og deres læringsprosess. Formativ vurdering som i følge Black *et al.* (2003:2) er: "… assessment used to adapt the teaching work to meet learning needs", er i dette perspektivet ikke bare sett på som en valgfri tilleggsaktivitet, men som en kjernefunksjon i all undervisning.

Ideen om en undervisningsstrategis LPP refererer til det *potensialet* den spesifikke arbeidsmåten kan ha for å stimulere til den ønskede læringen, gjennom å muliggjøre de tre funksjonene som er listet opp ovenfor. Av særlig betydning er det i hvilken grad strategien kan stimulere de underliggende *kognitive* prosessene som må til for at de aktivitetene elevene gjennomfører, skal kunne resultere i den ønskede læringen. For å kunne avgjøre hvilken LPP en undervisningsstrategi eventuelt har, må man imidlertid gå bak de mer generelle funksjonene i LPP-rammeverket og se nærmere på læringspsykologiske teorier som omhandler forutsetningene for at ulike former for læring skal kunne skje.

Gjennom at LPP-rammeverket skiller mellom det synlige nivået (selve undervisningsaktiviteten) og det dypere, usynlige (kognitive) nivået i læringsprosessen, deler det noen grunnleggende trekk med Oser og Baeriswyls (2001) teori om undervisningskoreografier (choreographies of teaching) som kan støtte ulike typer læring. Imidlertid skiller LPP seg fra Oser og Baeriswyl gjennom at det, i tråd med Kelly (1955) og Schulman (1986), tar et kritisk og eklektisk ståsted og anerkjenner at ulike teorier må vurderes ut fra deres relevans, sammenheng og empiriske fundament i hvert enkelt tilfelle (Tomlinson & Hodgson 1992).

Det sistnevnte gir oss en teoretisk basis for å estimere den, sannsynligvis varierende, kraften ulike undervisningsstrategier kan ha, samtidig som vi også erkjenner muligheten for at en mengde ulike tilnærminger kan ha lik LPP med hensyn til det samme læringsmålet, fordi de på ulike måter setter i gang de samme påkrevde, kognitive prosessene. På tilsvarende måte er det viktig å ta inn

over seg at en undervisningsstrategi kan ha ulik kraft avhengig av elevens behov, hvilken kontekst den anvendes i og, ikke minst, avhengig av læreren.

LPP-rammeverket kan også hevdes å ha en *motivasjonsdimensjon*. For at læring skal kunne finne sted, må eleven delta i de læringsaktivitetene som man antar kan ha den ønskede LPP. I tråd med ideen om LPP kan vi hevde at, (a) i tillegg til LPP, må læringsaktiviteten ha et *motivasjonspotensial* som gjør at eleven ønsker å engasjere seg i aktiviteten, og (b) læreren må også kunne bidra til elevens motivasjon gjennom sin samhandling med eleven, der samhandlingen må (c) inkludere lærerens ”diagnose” eller ”overvåking” av elevens motivasjon, interesser, mål osv. (Tomlinson 1995). Dette motivasjonsaspektet har særlig betydning i den type intervensjon som intensivopplæringen utgjør, siden det her er mål både om å øke elevenes motivasjon og deres kunnskaper og ferdigheter.

Et siste aspekt av LPP vektlegger betydningen av å skille mellom undervisningsstrategier ”i teorien” og ”i praksis”, eller ”som beskrevet” og ”som implementert”. En muntlig forklaring kan eksempelvis ha betydelig potensial til å bidra til elevens forståelse, men hvis forklaringen inneholder for vanskelig språk, eller framføres for raskt eller for lavt, kan det bety at potensialet ikke blir realisert. Dette medfører at evaluering av undervisning også må omfatte spesifikk og systematisk oppmerksomhet mot den *faktiske* implementeringen av ulike strategier.

7.2.1 Det forskningsmessige grunnlaget for LPP

Et analytisk rammeverk som LPP kan vanskelig danne grunnlag for direkte, empirisk utprøving, men det er gjennom forskning vist at det på en fruktbar måte kan benyttes for å belyse hvordan eksempelvis teoribasert undervisning skiller seg fra tradisjonell, mer intuitiv undervisning (Odiemo 2005). Det interaktive perspektivet som ligger i LPP, vektlegger behovet for et tilpasset samspill mellom det å *assistere* og det å *overvåke* kjerneprosessene i elevens læringsarbeid. Dette samsvarer med den dynamiske og interaktive versjonen av undervisning som Hattie (2009) benevner som *visible learning* (synlig læring) og som han mener kan utledes fra funnene i den metaanalysen av utdanningsstudier som han har foretatt. Vi kan også nevne at LPPs prinsipp om diagnostisering og overvåking av elevenes læring, er helt i samsvar med de nå allment anerkjente arbeidene av Black & Wiliam (1998) og Black *et al.* (2003), der betydningen av formativ vurdering for å kunne oppnå en effektiv undervisning, framheves.

7.2.2 Implikasjoner for det foreliggende prosjektet

Før vi nå går videre til mer spesifikke områder, vil vi trekke fram hvilke implikasjoner det generelle rammeverket, LPP, som vi har presentert ovenfor, kan ha for det foreliggende forskningsprosjektet, nemlig at vi bør:

- Undersøke hvorvidt og på hvilken måte lærerne i intensivopplæringen diagnostiserer og planlegger for å møte de behovene for støtte som elevene har, både med hensyn til deres *kognitive* og *motivasjonsmessige* ressurser for de områdene som undervisningen tar sikte på å utvikle, dvs. lesing, skriving og regning. Vi kan anta at i den grad lærerne foretar denne type diagnostisering og tilpasset planlegging og tilrettelegging, så vil de kunne oppnå mer enn i de tilfellene hvor de ikke gjør denne type forberedelser.
- Vurdere hvilken LPP de strategiene lærerne velger å bruke, kan ha *i teorien*, med hensyn til i hvilken grad de er egnet til å nå de målene de beskriver, og hvordan dette samsvarer med de begrunnelsene lærerne selv gir.
- Vurdere hvilken LPP de anvendte strategiene kan ha, gjennom å studere i hvilken grad lærerne *faktisk* diagnostiserer og overvåker elevenes læring, og tilpasser undervisningen til det de avdekker. Dette vil kreve relativt detaljerte opptak av og analyse av faktisk klasseromsaktivitet, kombinert med kartlegging av lærerens perspektiver.

7.3 SENTRALE FOKUSOMRÅDER: FERDIGHETER, MOTIVASJON OG SELVREGULERING/METAKOGNISJON

7.3.1 Innledning

Overgangsprosjektet i Ny Giv, og herunder intensivopplæringen, har, som tidligere nevnt, eksplisitte mål om en styrking av grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, samt mål om å styrke elevenes motivasjon for utdanning generelt, og videregående opplæring spesielt. Det er derfor relevant å presentere noe av den mer spesifikke kunnskapen som følger av teori og forskning på området når man, som i det foreliggende tilfellet, skal studere initiativ for å styrke: (a) utviklingen av grunnleggende ferdigheter, (b) motivasjon og (c) selvregulering eller metakognisjon. Vi vil derfor kort presentere relevant teori for disse tre områdene.

7.3.2 Ferdigheter

Historisk bakgrunn

Ferdigheter, og hvordan de tilegnes, har blitt drøftet og studert under en rekke ulike paradigmer og perspektiver innenfor moderne tenkning, særlig innenfor psykologien (Tomlinson 1998), selv om man kan hevde at ikke alle perspektivene har gitt nyttige bidrag, pedagogisk sett. Eksempelvis kan en langvarig tendens innen vestlig tenking til det man kan kalle *dualisme*, det vil si det å skille tenkning og handling (eller kropp og sjel, jfr. Ryle 1949), ses på som grunnlaget for den historisk sett innflytelsesrike behavioristskolen innenfor psykologien. Som en følge av dette, kan det ut som om behaviorismens syn på ferdigheter som en nærmest "tankeløs" form for adferd ha resultert i en neglisjering, eller til og med avvisning, av "ferdighetssnakk" blant pedagoger som har skrevet om temaet, artikulert klarest blant de som tar et filosofisk perspektiv (se for eksempel Barrow 1987).

Imidlertid skjedde det, i løpet av de siste 20-30 årene i det forrige århundret, en utvikling av forståelsen av ferdigheter i form av en mer adekvat kontekstualisering av ferdigheters natur (jfr. Griffiths 1987) som grunnleggende, eller iboende, knyttet til *hensikt* eller mål hos mennesker. Som del av dette, ble det utviklet et bredere sett av perspektiver og presentert nye forskningsfunn, ikke minst innenfor psykologifaget. Så tidlig som i 1932 hevdet Bartlett (1932) at tenkning i seg selv kunne ses på som "et høyere nivå av intellektuell ferdighet", og etter andre verdenskrig begynte forskere innenfor kognitiv psykologi (se Welford 1968; Anderson 1981, 2006; Gellatly 1986) å utforske de aspektene innenfor ferdigheter som handler om prosessering av informasjon. Rundt 1980 begynte så forskere, spesielt i Nord-Amerika, å fokusere på egenskaper ved de typisk komplekse formene for menneskelig kapasitet som de nå refererte til som *ekspertise* (Chi, Glaser & Farr 1988; Bereiter & Scardamalia 1993; Dreyfus & Dreyfus 1986), der de i starten fokuserte på kontrastene i ytelse mellom det man kan kalle nybegynnere, eller noviser, og eksperter. I motsetning til kognitiv psykologi, som man kan hevde har hatt relativt liten innflytelse på utviklingen innenfor utdanning (Tomlinson 2005), så har ideer som er sprunget ut av studiene av ekspertise fått stor utbredelse (Alexander 2005; Bransford, Brown & Cocking 2000). Etter dette har ny innsikt fra annet hold, i særlig grad fra forskere som bygger på Vygotsky eller Neo-Vygotsky perspektiver, med vekt på de sosiale aspektene ved handling og tilegnelse av ferdigheter, fått tilsvarende innflytelse (Daniels & Edwards, 2004; Haenen 1996).

Dersom man kombinerer de perspektivene som er referert i foregående avsnitt, med ny kunnskap om *implisitt læring* (Berry 1997), så kan man, i tråd med Bransford *et al.* (2006), hevde at det nå er viktig å arbeide aktivt for å bringe sammen og integrere de perspektivene som er tilgjengelige, noe som imidlertid ligger utenfor vår ramme i det foreliggende arbeidet. De kildene som er referert ovenfor, gir likevel innsikt i forhold vedrørende tilegnelse av ferdigheter, ekspertise, og hvordan man kan støtte slike prosesser, noe som vi nå går videre og beskriver nærmere.

Ferdigheter som målrettet og hensiktsfull aktivitet

I daglig tale blir det å beherske en ferdighet ofte beskrevet som "å være god til å gjøre noe". Mer formelt og presist, så kan ferdighet defineres som: *evnen til å nå et mål på en effektiv måte gjennom hensiktsmessig aktivitet/handling*, dvs. gjennom å handle i den aktuelle konteksten på en slik måte som vanligvis gir det ønskede resultatet.

Omfanget av mulige menneskelige ferdigheter er dermed enormt, siden ferdigheter differensieres avhengig av kontekst, prosess (strategi) og hvilket mål det handler om. Mer generelt kan vi eksempelvis skille mellom *fysiske/manuelle ferdigheter*, som omfatter kroppslige handlinger som utføres for å oppnå et ønsket resultat, *sosiale ferdigheter* som omfatter det å samhandle med og påvirke mennesker på ulike måter, og *kognitive ferdigheter* som omfatter bruk og fortolkning av informasjon og symboler, der de sistnevnte har særlig fokus i det foreliggende prosjektet, selv om mange ferdigheter består av en kombinasjon av de ulike typene som er referert ovenfor.

En annen viktig form for differensiering av ferdigheter har fokus på hvorvidt ferdighetene er *åpne* eller *lukkede*. Lukkede/algoritmiske/rutineferdigheter er de ferdighetene der regulariteten i situasjonen er av en slik karakter at en spesifikk sekvens av handlinger (en algoritme) alltid vil være nok til å kunne produsere det ønskede resultatet (for eksempel spillet Tre-på-rad). Åpne/heuristiske/fleksible ferdigheter anvendes i dynamiske situasjoner som krever tilpasninger i forhold til hvilke strategier som benyttes, og hvor eventuell suksess handler om sannsynlighet heller enn sikkerhet (eksempelvis Sjakk).

Ferdigheter er grunnleggende komplekse

Psykologiske kilder til forståelsen av ferdigheter har beveget seg utover behaviorismens stimulus - respons tendens til å redusere ferdigheter til bare det å utføre prosedyrer, selv om man fortsatt kan finne rester av denne forståelsen i

nyere, sofistikerte studier av ekspertise, eksempelvis hos Shraw (2006: 256). Dagens forståelse av ferdigheter, er imidlertid at de krever kunnskaper, og at de er komplekse på i hvert fall to ulike måter.

- Ferdigheter omfatter integrasjon av tenkning (kognisjon) og handling: Selv den enkleste fysiske ferdigheten omfatter det å anvende en *hensiktsmessig* handling i en relevant situasjon eller kontekst, dvs. utføre en handling som sannsynligvis fører til at man når målet. Ferdigheter inkluderer dermed intensjon, persepsjon, diskriminering (mellom ulike handlingsvalg), gjenkjennelse (av situasjon), begreper, planer, og til og med problemløsning, der det sistnevnte er særlig relevant i de tilfellene det handler om åpne, komplekse ferdigheter. Gitt at ferdigheter faktisk handler om en "bærbar kapasitet", dvs. en kapasitet som kan komme til anvendelse i ulike kontekster, så betyr det at for å beherske en ferdighet så må man både inneha, og kunne integrere, to former for kunnskap: (i) en bevissthet om den aktuelle kontekstens natur og hvordan den fungerer, og (ii) et sett av planer eller handlingsprogram. Disse to kunnskapsformene refereres ofte til som (i) deklarativ kunnskap (kunnskap som kan uttrykkes gjennom språk), "vite at", og (ii) prosedyrekunnskap, eller "vite hvordan", selv om Tomlinson (1999) viser til at denne distinksjonen, i form av "hva som vites" ofte ser ut til å bli blandet sammen med "hvordan det vites", der deklarativ kunnskap gjerne antas å være eksplisitt mens prosedyrekunnskap betraktes som implisitt. Det viktige i denne sammenhengen, er imidlertid at alle ferdigheter krever en integrasjon mellom bevissthet om konteksten *og* en plan for handling. Man kan muligens ha en "ren", avgrenset bevissthet om konteksten, men en handlingsplan må, per definisjon, inkludere spesifisering ikke bare av hvilke handlinger som skal utføres, men også i hvilken kontekst.
- Ferdighetskunnskaper er oftest omfattende og organisert: Selv når det handler om relativt enkle, fysiske ferdigheter kan omfanget av kunnskap som anvendes, være nokså omfattende, og dette er tilfellet i enda større grad når det handler om dypere former for menneskelig ekspertise. Gitt de begrensningene mennesker har når det gjelder prosessering av informasjon, kombinert med behovet for effektiv tilgang til og uthenting av kunnskap i selve handlingen, så betyr det at kunnskapen må være organisert på en økonomisk måte og må automatisk kunne gjøres tilgjengelig for anvendelse (jfr. Mayer & Wittrock 2006). Organiseringen av deklarativ kunnskap omfatter gruppering av liknende mønster av kunnskapselementer i "klumper" eller begreper som gjenkjennes, og disse

former i neste omgang kunnskaps"klumper", eller mentale modeller av kontekster og prosesser. På denne bakgrunnen er ferdighetskunnskap ofte beskrevet som hierarkisk oppbygd. På samme måte finner vi, når vi ser nærmere på handlingsdelen av en ferdighet, at en ferdighet typisk sett krever integrasjon av et sett av delferdigheter, som igjen er sammensatt av kombinasjoner av mer spesifikke handlingselementer, eller kapasiteter.

Tilegnelse av ferdigheter kan anta ulike former, men har komplekse, felles forutsetninger/krav

For å kunne anvende LPP-tilnærmingen i analysen av undervisning i ferdigheter, kreves det en forståelse av hvordan ferdigheter tilegnes, slik at vi kan undersøke hvordan de sentrale prosessene i ferdighetstilegnelse blir støttet i de aktivitetene som tilrettelegges for elevene.

Det å beherske en ferdighet, dvs. det å tilegne seg den ovenfor nevnte hurtige integrasjonen av omfattende, deklarativ kunnskap og prosedyrekunnskap, synes ikke å være mulig å oppnå i løpet av ett, enkelt steg, men er i stedet noe som krever en mer omfattende prosess. Tidlig forskning om ferdighetstilegnelse (Welford 1968; Gellatly 1986; Holding 1989) bekrefter dette, og viser til at slik tilegnelse ser ut til å gjennomgå tre faser:

- En kognitiv fase, der nybegynneren bevisst utvikler en plan for, og bevissthet om, hva som skal utføres, og når det skal skje, og der utførelsen som regel er nøye og vel overveid.
- En assosiativ fase, der kunnskapsgjenvinning og aspekter vedrørende selve handlingen, begynner å kobles sammen og bli mer intuitive,
- En autonom fase, der aktøren er i stand til å utføre aktiviteten mer eller mindre intuitivt og med liten anstrengelse. Videre læring tar nå mer form av ubevisst finsliping og effektivisering av handlingen.

Det å gå gjennom disse fasene, spesielt når det gjelder fysiske ferdigheter, blir beskrevet som å kreve omfattende utforsking og eksperimentering, noe som betyr at det ikke bare kan bestå av repetisjon av forsøk, men gjentatte ferdighetssykluser som omfatter: (a) planlegging (tilegne seg en strategi) – (b) selve forsøket (anvende strategien i praksis) – (c) overvåking av forsøkets natur og grad av suksess og (få tilbakemelding) – (a) ny planlegging (anvende tilbakemeldingen for å justere strategien) – (b) nytt forsøk (anvende den justerte strategien) – (c) videre overvåking osv.

De gjentatte tilbakemeldingene utøveren får fra evaluering av forsøkene som utføres, utgjør en basis for videre forbedring og økonomisering av strategien/planen i de påfølgende forsøkene, samtidig som gjentatte forsøk ofte medfører automatisering av mange aspekter av prosesseringen av kunnskap og utførelsen av handlingen. Denne teoretiske tradisjonen har nylig blitt trukket fram i lyset på nytt, gjennom Ericssons (1996; 2003) arbeider om "bevisst praksis" (deliberate practise). Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at full automatisering er et lite sannsynlig mål når det gjelder åpne, komplekse former for ferdigheter, fordi disse nesten alltid krever bevisste former for problemløsning.

Etter disse tidlige arbeidene som ble nevnt i de forrige avsnittene, så har en rekke ulike forskere kommet opp med noe ulike beskrivelser av veier mot ferdighetstilegnelse. Man kan eksempelvis sammenligne Schraw (2006), som hevder at elever i starten akkumulerer, og så integrerer og organiserer, deklarativ kunnskap, og først deretter prøver ut aktiviteten, med Dreyfus & Dreyfus (1986) som hevder at elever starter med å prøve ut aktiviteten gjennom å anvende noen generelle handlingsregler, og først deretter plukker opp relevante detaljer, hovedsakelig implisitt, gjennom videre erfaringer fra nye forsøk. Gjennomgående så ser imidlertid nyere tenkning på området (jfr. Mayer & Wittrock 2006; Schraw 2006) til å enes om at mens det kan være mulig med ulik rekkefølge og ulik vektlegging av de ulike fasene av vellykket ferdighetstilegnelse, så har denne prosessen en del felles krav og forutsetninger som er viktige, om ikke avgjørende.

Ferdighetstilegnelse – aspekter med relevans for intensivopplæringen i Ny Giv

Det å overvåke de ovenfor nevnte nødvendige elementene innenfor ferdighetstilegnelse, blir sentralt for å kunne utforske hvilken LPP de ulike undervisningsstrategiene som anvendes for å styrke tilegnelsen av ferdigheter i intensivopplæringen i Ny Giv, eventuelt har. I de kommende avsnittene vil vi derfor beskrive disse forutsetningene og angi de elementene vi gjør bruk av i kodesystemet vårt med skrift i ***uthevet kursiv***.

Vellykket ferdighetstilegnelse, og dermed undervisning i ferdigheter, har generelt sett behov for en integrert tilegnelse av *både* eksplisitt bevissthet basert på lingvistisk-symbolsk kommunikasjon *og* evne til faktisk å kunne gjennomføre den aktuelle aktiviteten (Schraw 2006). På dette grunnlaget kan man hevde at undervisning i ferdigheter krever en kombinasjon av to ***tilnærmingsmåter,*** nemlig følgende:

(a) Det å undervise en ferdighet, spesielt når det er snakk om åpne ferdigheter, forutsetter oppbygging av en integrert mengde av ***deklarativ kunnskap***, dvs. bevissthet og kunnskap om ferdigheten, først og fremst gjennom ***språk- og symbolbasert kommunikasjon***. Denne bevisstheten må inkludere både kunnskap om ***konteksten*** (for eksempel termer fra matematikk eller grammatikk og hva disse betyr), men også ***strategier***, dvs. mulige handlinger og hvilke effekter handlingene kan ha.

Slik kunnskap bør være av en ***dypere*** karakter. I det ligger at den ikke bare kan omfatte mer ***overfladiske*** elementer innen et fagområde, eller konkrete handlinger innen relevante strategier, men må i stedet utgjøre en integrert forståelse av de sammenhengene og prosessene som er involvert, siden det styrker robustheten til kunnskapen, fungerer som en basis for problemløsning dersom gjeldende strategier ikke fungerer, og tilrettelegger for overføring og tilpasning av strategien (transfer) til andre kontekster (jfr. Ausubel *et al*. 1978; Bransford *et al*. 2006; Marton & Saljø 1984; Mayer & Wittrock 2006; Newton 2000; Schraw 2006).

Imidlertid tar det tid å få til en bevisst utvikling av slik dypere kunnskap, og dette arbeidet har også sine egne utfordringer knyttet til LPP, siden kognitive begrensninger hos mennesket medfører at kunnskap må bygges opp gradvis, og siden gjenfinning av denne kunnskapen må automatiseres gjennom bruk. Sett på bakgrunn av kunnskap om det relativt omfattende arbeidet det er å utvikle dypere ekspertise, så er det likevel viktig å være oppmerksom på at gjennomgang av studier av tiltak innen kognitiv spesial- eller støtteundervisning, såkalt *remediation* (se eksempelvis Dowker 2009; Brooks 2002) viser at, gitt en nøye diagnostisering og én-til-én undervisning og oppfølging, så kan man oppnå suksess i løpet av et relativt begrenset antall økter gjennomført over noen ukers tid. I tråd med konstruktivistisk innsikt (jfr. De Corte 1996) så krever denne kunnskapsutviklingen at læreren engasjerer seg i betydelig ***samhandling med og overvåking*** av elevenes læringsprosess, for å forsikre seg om at de forstår og tar til seg den oppfølgingen lærer gir, og at læreren tilbyr ***korrigerende veiledning*** når så ikke skjer.

(b) Undervisning av ferdigheter krever også et ***handlingsbasert aspekt*** som omfatter en rekke ulike elementer. Først og fremst krever det at eleven får mulighet til ***gjentatte forsøk*** av den ovenfor nevnte ferdighetssyklusen med ***planlegging, utprøving, tilbakemelding*** og ***ny planlegging***, støttet av lærerens ***overvåking, tilbakemelding*** og ***veiledning***. Nyere Neo-Vygotsky teoretikere

argumenterer for betydningen av ***"stillasbygging"*** (scaffolding) (Wood, Bruner & Ross 1976), en tilnærming der læreren tilrettelegger, gjennom å gi bare akkurat så mye assistanse som nødvendig, for at eleven skal kunne lykkes med sine forsøk, og så fjerne denne assistansen når eleven klarer seg på egen hånd.

Som del av, eller forut for, de prosessene som er beskrevet i avsnittet ovenfor, kan lærerens handlingsbaserte assistanse omfatte deres egen gjennomføring av konkrete handlinger ("arbeidseksempler") gjennom at de ***demonstrerer*** strategien elevene skal anvende (jfr. Mayer & Wittrock 2006). Slik modellering av handling kan fungere både som en måte å kommunisere ikke bare en plan ("hvordan gjøre det"), men også andre aspekter av læringssyklusen for ferdigheter, slik som egenvurdering/-overvåking, refleksjon og ny planlegging.

Selv om vi nylig har gjenoppdaget den kraften som ligger i imitasjon og implisitt læring, og vi har sett at ideene om imitering og det å lære gjennom å være lærling også har relevans for tenkning (Bransford *et al*. 2000; Rogoff 1990; Schön 1987), så erkjenner vi også at det er et spesifikt behov, når vi snakker om kognitive ferdigheter, for å kunne gjøre prosessene tilgjengelige (Collins, Brown & Newman 1989) eksempelvis gjennom lærerens verbale ***kommentar*** til de demonstrasjonene som gis.

7.3.3 Motivasjon og selvregulering

Motivasjon har vært et tema innenfor en rekke ulike perspektiver innen utdanningspsykologien og har frambrakt underliggende begreper som har reflektert den historiske utviklingen innenfor de rådende psykologiske paradigmene. Perry, Turner og Meyer (2006) slutter seg til Pintrich & Schunk (2002) som hevder at det finnes en utvikling av metateoretiske modeller om motivasjon fra mekanistiske modeller (behavioristisk) via organismemodeller (kognitive) til interaktive, kontekstuelle modeller som utforsker personen i hans/hennes miljø. Selv om denne sekvensen av paradigmer uten tvil synliggjør erkjennelsen av feilslutninger, og synliggjør at ny innsikt oppstår, så støtter vi Shulmans (1986) og Beveridges (1998) påpeking av at ikke noe perspektiv har monopol på sannheten, og at en bør anvende en kritisk pluralisme når man søker forståelse innen utdanningsspørsmål.

Individuelt fokus – Behaviorisme

Behaviorismen vektla motiver og verdierfaringer og etterlot begrepene *indre* og *ytre motivasjon.* Indre motivasjon beskriver en situasjon der en person gjør noe fordi det er interessant eller morsomt i seg selv, mens ytre motivasjon omfatter

tilfeller der handlingen er motivert av krefter utenfor personen selv. Behaviorismen ignorerte imidlertid de kognitive regulatorene av menneskelig adferd – ønske, forventning, trang/drift og tanke – som dannet det sentrale fokuset i en annen, også individfokusert, tilnærming.

Individuelt fokus: Kognitive tilnærminger

Den kognitive tilnærmingen var kimen til en rekke ulike teorier om motivasjon, inkludert attribusjonsteori, som er teorien om hvordan mennesker knytter årsaker til resultatet av handlinger, enten disse årsakene er interne eller eksterne. Der er imidlertid også andre, kanskje viktigere, teorier som inngår i denne tradisjonen, og det omfatter blant annet teorien om målorientering og forventning - verdi.

Forventning - verdi teorien ser motivasjon for en handling som en funksjon av hvorvidt det er sannsynlig at handlingen vil føre til det ønskede målet, multiplisert med den verdien det aktuelle målet har for personen det gjelder. Som følge av dette, har man viet mye oppmerksomhet til aktørenes vurderinger av egne evner og muligheter for å kunne klare visse oppgaver, på engelsk ofte referert til som *self-efficacy beliefs* (Schunk & Zimmerman 2006). Innenfor målorienteringsteori differensieres det mellom oppfatninger om resultat og de tilhørende strategiene, der en viktig kontrast er ønske om suksess, sett i forhold til redselen for å feile. I utdanningssammenheng finner vi kontrasten mellom fokus på mestring/aktiviteten som mål i seg selv (det å forfølge læring, forståelse, selvutvikling) og prestasjons- og evnemessige mål som er rettet mot korrekt utførelse og offentlig anerkjennelse av prestasjoner i form av god karakter og høy rangering.

Et lignende, kognitivt område med relevans for både ferdigheter og motivasjon, er det som fokuserer på metakognisjon og selvregulering (Simons 1996; Schraw 2006; Boekaerts *et al*. 2000), og som kan beskrives som former for deklarativ og prosedyrekunnskap om en selv. Bevissthet om ens egne psykologiske karakteristika, og ens evne til å styre egne, psykologiske prosesser, er spesielt relevant innenfor læring og undervisning, og særlig i de tilfeller der eleven trenger å involvere seg aktivt og vedvarende. Boekaerts (2002) har foreslått en rekke prinsipper som bygger på kunnskap framkommet gjennom studier som har vært innrettet mot å tilrettelegge for økt motivasjon for, og økt effektivitet i, elevenes læringsarbeid. Hun viser til viktigheten av å kartlegge elevenes *motivational beliefs*, dvs. de oppfatninger elever har om de ulike fagene i skolen, om arbeidsmåter, og om deres egne muligheter for effektivitet og måloppnåelse i læringsarbeidet.

Perry *et al.* (2006) viser til at selv om de ovenfor nevnte tilnærmingene i prinsippet kan bidra i studier av motivasjon i konkrete utdanningssammenhenger, og også har gjort det i enkelte tilfeller, så har fokuset deres først og fremst vært på enkeltindividet, og metodikken de har anvendt har oftest gjort bruk av psykometriske surveydata, i stedet for å omfatte faktisk klasseromsaktivitet og samhandling. Vi kan også legge til at hovedvekten i disse tidligere studiene har vært på å forstå hvordan de ovenfor nevnte motivasjonskjennetegnene kan influere på utdanningsadferd, i stedet for motsatt. Det sistnevnte er imidlertid av stor betydning i det foreliggende prosjektet, Ny Giv, der det er viktig å forstå hvordan deltakelse i spesifikke utdanningsaktiviteter kan påvirke elevenes motivasjon og deres tilbøyeligheter.

Individet i kontekst: Sosiale og sosiokulturelle tilnærminger

På bakgrunn av det sistnevnte, er det viktig også å vie oppmerksomhet til en tredje, relevant teoretisk retning når man skal velge tilnærminger til det å studere motivasjon i utdanningskontekster. Denne retningen inkluderer studier av motivasjon i faktisk klasseromsaktivitet, i særlig grad utført av forskere som anvender en Neo-Vygotsky, sosiokulturell tilnærming (Wertsch 1998), med fokus på aktørenes deltakelse i spesifikke, situerte, verktøybaserte sosiale aktiviteter. Slike studier har anvendt flere ulike metoder og forskningsverktøy når de har gått i dybden i studier av forholdet mellom den sosiale og undervisningsmessige konteksten, og elevers læring og engasjement i læringsprosessen (Perry *et al.* 2006:332).

I sin gjennomgang av denne type studier, vektlegger Perry *et al.* (ibid.) at både kvaliteten på, og effekten av, elevenes motivasjonsmessige erfaringer, er avhengig av en rekke ulike kontekstuelle og individuelle kvaliteter, heller enn én individuell kvalitet eller ett forhold i klasserommet. De viser likevel til den positive effekten det kan ha for elevenes motivasjon dersom de får jobbe med nye, meningsfulle og utfordrende klasseromsaktiviteter, og der både hvordan aktivitetene er utformet, og kvaliteten på gjennomføringen av dem, har betydning. De vektlegger også den positive motivasjonsmessige kraften mer generelt i god undervisning, og i særlig grad det man, med referanse til Wood, Bruner og Ross (1976) kan kalle *scaffolding*, eller stillasbygging, dvs. tilpasset støtte i læringsprosessen. Stillasbygging har betydning, ikke minst fordi det gjennom slike prosesser avdekkes en annen, ikke uventet, forutsetning for elevenes motivasjon, nemlig at der er et godt og vennlig forhold mellom lærer og elev. Det er viktig for elevenes motivasjon at de føler at læreren bryr seg om dem, noe som også inkluderer det

at læreren har forventninger til dem, både når det gjelder deres læringsutbytte, og deres deltakelse og engasjement i læringsarbeidet (Perry *et al.* 2006). Selv om Perry *et al.* (ibid.) gjentatte ganger påpeker kompleksiteten i, og den kontekstuelle, situerte naturen til arbeidet med elevers motivasjon, så erkjenner de også at forhold ved den enkelte elev er en viktig komponent som påvirker dette arbeidet.

Motivasjonsmessige aspekter i Ny Giv tilbudet

Selv om vi bare har referert et begrenset antall kilder vedrørende studier av motivasjon, så viser gjennomgangen vår at det er mange og varierte forhold som virker inn når det gjelder motivasjon. Det medfører at når det gjelder de motivasjonsmessige aspektene ved intensivopplæringen i Ny Giv, så er det ikke, slik vi kunne gjøre når det gjelder undervisning i ferdigheter, mulig å definere én, systematisk syklus for arbeidet. Denne utfordringen blir ytterligere utvidet når vi tar innover oss at Ny Giv har fokus på motivasjon på i hvert fall to ulike måter:

- Det umiddelbare behovet for å sikre og styrke elevenes motivasjon for deltakelse i og gjennomføring av intensivopplæringen.
- Det mer langsiktige målet om ikke bare å styrke elevenes ferdigheter på ulike måter, men også øke deres motivasjon for, og muligheter til, å kunne klare å fullføre videregående opplæring.

Disse motivasjonsmessige aspektene flyter over i hverandre og kan adresseres gjennom flere av de mulige aktivitetene som kan inngå i intensivopplæringen i Ny Giv, slik som eksempelvis gjennom individuell diagnostisering og veiledning av Ny Giv elevene. Fokuset i de kommende kapitlene er imidlertid på selve klasseromsaktiviteten i intensivopplæringen, og der er det viktig å undersøke hvilke former motivasjonsarbeid kan anta i en slik kontekst. I vår analyse av videomaterialet antar vi at det kan være to ulike, men overlappende former for motivasjonsaktiviteter som det kan være viktig å avdekke:

<u>(1) Direkte, ofte implisitte, aspekter av strategier som lærer anvender, og som har motivasjonsmessig virkning:</u> Tomlinson (1995) viser til at dette kan omfatte tre ulike komponenter som han forkorter DAM, der M står for Motivering, dvs. det bevisst å forsøke å generere positive erfaringer hos, og respons fra, eleven, gjennom å bruke en vennlig tone, legge til rette for hyggelig samhandling/dialog, spille på elevenes interesser og ønsker etc. D står for Definering av situasjonen, som handler om å påvirke elevene gjennom de budskapene som lærerens handlinger og holdninger formidler, som oftest på en implisitt måte. Dette kan

kalles taus formidling gjennom de mulighetene som konkrete handlinger og reaksjoner fra lærerens side gir, men også gjennom det temaet som fokuseres, og måten det gjøres på. Perry *et al.* (2006) fant eksempelvis at lærere formidlet motivasjonsmessige budskap til elevene gjennom en grundig og vennlig støtte til elevene i det konkrete læringsarbeidet. Det siste elementet i akronymet DAM står for Awareness, eller bevissthet og oppmerksomhet i situasjonen, noe som er avgjørende dersom læreren skal kunne utføre de to andre funksjonene – motivering og definering – på en effektiv måte.

(2) Eksplisitt oppmerksomhet mot motivasjonsmessige forhold: i kontrast til, men ofte overlappende med de mer implisitte formene for motiveringsstrategier, er den muligheten lærer har til eksplisitt å kunne ta opp og snakke med elevene om motivasjon, noe som man kanskje kan forvente vil forekomme i Ny Giv, siden intensivopplæringen har klare mål om å øke elevenes motivasjon. Den tradisjonelle motivasjonssamtalen, det vi kan kalle ”peptalk”, er en måte å kunne tilnærme seg elevenes motivasjon for videre læring, men det omfatter også forhold vedrørende elevenes selvregulering og utvikling av metakognitive ferdigheter, slik at de på sikt blir bedre i stand til å ta hånd om egen læring. Denne formen for motivasjonsarbeid passer nok best i én–til–én situasjoner, der lærer kan fungere som en veileder eller rådgiver, men man må også være bevisst på at slike strategier kan forekomme som del av intensivopplæringen i klasserommet, gitt de målene Ny Giv har for elevenes vekst og utvikling.

8. ANALYSE AV KLASSEROMSPRAKSIS I INTENSIVOPPLÆRINGEN

8.1 INNLEDNING

Vår tilnærming til analysen av klasseromspraksisen har fokus på å tilrettelegge for å besvare spørsmål definert av forskerne, samtidig som vi er opptatt av å vise oppmerksomhet til, og være fleksible nok, til å kunne fange opp og ta hensyn til forhold som blir viktig ut fra det faktiske, empiriske materialet vi rår over, særlig i de tilfeller der uventede forhold kommer fram. Analyse av komplekst, kvalitativt datamateriale, slik som tilfellet er ved klasseromsforskning, krever både bruk av forhåndsplanlagte, predefinerte kategorier, kombinert med en åpenhet for at det kan oppstå et behov for å utlede kategorier på en såkalt *grounded* måte, basert på det faktiske materialet man rår over.

Når vi har analysert video- og lydmaterialet fra intensivundervisningen i Ny Giv har kategoriene vi har benyttet, derfor blitt utviklet med bakgrunn i de teoretiske, pedagogiske kildene som vi presenterte og drøftet ovenfor i Kapittel 7, og der ideene knyttet til LPP har fungert som det organisatoriske rammeverket. Men, som allerede nevnt, har vi også vært åpne for å inkludere nye kategorier på bakgrunn av elementer i det datamaterialet vi rår over.

Selv om det er ønskelig og viktig å forsøke å få kunnskap om variasjoner i de relevante aspekter på tvers av alle de øktene som inngår i Ny Giv materialet vårt, så deler vi Hammersleys (1993) kritikk av den tradisjonelle, tidsbaserte tilnærmingen til klasseromsstudier, og vi slutter oss til Mercers (2010) anbefaling om at systematiske klasseromsstudier bør utfylles ved hjelp av en kvalitativ tilnærming.

Med disse avveiningene in mente har vi nærmet oss analysen av video- og lydmaterialet fra klasseromsaktiviteten på tre nivåer: (a) en relativt detaljert, sekvensiell tilnærming der hendelser i materialet er kodet som steg og aktiviteter/hendelser (se forklaring nedenfor), noe som inkluderer informasjon om tidsbruk; (b) en noe bredere tilnærming der informasjon er kodet på øktnivå; og (c) en kvalitativ tilnærming der øktene beskrives uten noen særlige begrensninger i forhold til hva som tas med eller ikke, noe som vil framkomme gjennom kommentarene til det kvantitative materialet som presenteres.

8.2 STEG OG AKTIVITETER

Det ble utviklet et aktivitetsbasert kodesystem med grunnlag i LPP-perspektivet (Tomlinson 2008). En fullstendig utgave av dette kodesystemet, på engelsk, finnes i Vedlegg 10 bak i rapporten. Vi betrakter undervisning som bestående av *undervisningsstrategier*, dvs. ulike former for interaksjon mellom lærer og elever, ofte referert til som arbeidsmåter eller undervisningsmetoder. Slike undervisningsstrategier er definert av en rekke ulike aspekter av samhandlingen mellom lærer og elev, inkludert lærers aktivitet, elevenes aktivitet og hvilke læremidler som er i bruk. Det aspektet som er vurdert som sentralt i mye av den moderne klasseromsforskningen, er den sosiale organiseringen av klasserommet, og vi har inkludert et slikt aspekt i vår tilnærming på følgende måte:

8.2.1 Organisatoriske steg

Øktene er først kodet med bakgrunn i hvilke organiseringsformer de inneholder, det vi har kalt *steg*. I nesten alle tilfeller er koding av et nytt steg definert av hvorvidt det skjer en endring i måten arbeidet er organisert på. Det eneste unntaket, er at dersom det skjer en helt klar endring i tema eller innhold i økta, så er dette også definert som et nytt steg, men det sistnevnte forekommer nesten ikke.

Ut fra observasjonsskjemaene ble det klart at det var behov for å kunne kode opp til tretten ulike steg i løpet av en time, det hvert steg ble kodet med informasjon om organiseringsform, hva det handlet om, og antall minutter det pågikk. Følgende organisatoriske steg ble benyttet:

- (1) Helklasseundervisning – for de tilfeller der læreren underviser hele gruppa med Ny Giv elever samlet.
- (2) Gruppearbeid – ingen involvering fra lærer.
- (3) Gruppearbeid – lærer følger opp noen grupper.
- (4) Gruppearbeid – lærer følger opp alle grupper.
- (5) Individuelt arbeid – ingen involvering fra lærer.
- (6) Individuelt arbeid – lærer følger opp noen elever.
- (7) Individuelt arbeid – lærer følger opp alle elever.

Når det gjelder kodene for gruppearbeid, er det viktig å være oppmerksom på at disse kodene kun ble brukt når elevene faktisk arbeidet sammen i grupper, ikke bare når de fysisk hadde satt sammen pultene sine i grupper, men arbeidet individuelt.

Koding av innhold i de ulike stegene ble basert på de ferdighetsområdene som intensivopplæringen har fokus på, i tillegg til andre, ikke-ferdighetsorienterte områder som framkom i datamaterialet. Dette ga oss følgende kategorier for koding av innhold på stegnivå:

- Å kunne regne.
- Å kunne lese.
- Å kunne uttrykke seg skriftlig.
- Å kunne uttrykke seg muntlig.
- Å kunne bruke digitale verktøy.
- Deklarativ kunnskap – for innhold der fokus er på deklarativ kunnskap, uten noen åpenbar kobling til én eller flere av de ferdighetene som er tatt med ovenfor.
- Motivasjon/metakognisjon – for innhold som omhandler selvregulering eller motivasjon for videre aktivitet.
- Administrativ – der fokus er på administrasjon, logistikk etc.

8.2.2 Læringsaktiviteter

Vi vender oss så til koding av sekvensene av mer spesifikke læringsaktiviteter innen hvert steg eller organiseringsform. For å kunne bli kodet som en læringsaktivitet, var regelen i helklassesituasjoner at aktiviteten måtte foregå minst ett minutt; hver slik aktivitet ble kodet med hvilken aktivitetskategori det gjaldt og hvor lenge den varte. Det ble funnet nødvendig å kunne kode for inntil 15 aktiviteter innen hvert steg, og disse ble kodet sekvensielt slik at det er mulig å studere hvordan ulike aktiviteter kjedes sammen til en sammenhengende undervisningsaktivitet. For individuelt arbeid og gruppearbeid, er det svært vanskelig å kode aktivitetene sekvensielt, fordi det gjerne foregår ulike ting samtidig, så vi valgte derfor å aggregere tiden som ble brukt på de ulike aktivitetene, og så registrere samlet tid per kode for hvert steg.

Selv om enkelte av aktivitetskodene er relativt generelle (se Vedlegg 10, den første, lille tabellen), så er de fleste av dem nokså komplekse og defineres i form av tre ulike variabler, og der enkelte også inneholder undervariabler. De tre variablene er:

(i) Ulike typer klasseromsaktivitet, som omfatter følgende kategorier:

- Lærer presenterer/demonstrerer

- Lærer repeterer
- Lærer overvåker elevers arbeid/oppgaveløsning (ikke ferdigheter)
- Lærer leder elevers arbeid med ferdigheter
- Lærer overvåker elevers arbeid med ferdigheter
- Lærer følger opp/støtter elevers arbeid med ferdigheter
- Lærer og elever diskuterer

(ii) Pedagogisk relevante trekk som fokuseres på bakgrunn av de teoretiske kildene som har informert forskningen vår, slik som:

- Overflate vs. dybde: de aktivitetene som er listet opp ovenfor, ble differensiert avhengig av hvorvidt de bare hadde fokus på overflateelementer, dvs. konkrete, deskriptive forhold vedrørende det som undervisningen omhandlet, eller hvorvidt aktiviteten også inneholdt dypere informasjon, forklaringer, dvs. fokus på forbindelser, årsaksforklaringer og begrunnelser, forståelse for prosesser osv.
- Ikke-interaktivt vs. interaktiv: De samme aktivitetene ble også differensiert avhengig av hvorvidt de var ikke-interaktive, dvs. om det kun var lærer som snakket og elevene var forventet kun å skulle sitte og ta i mot, eller interaktive, noe som ble karakterisert av at lærer aktivt støttet elevenes prosessering av det han/hun formidlet, gjennom å be om kommentarer, stille spørsmål, eller be elevene om å komme med spørsmål, dvs. tilnærminger som kan gi grunnlag for å overvåke elevenes læringsprosess.
- Tilbakemelding vs. Tilbakemelding OG veiledning: de ovenfor nevnte aktivitetene som muliggjør overvåking og oppfølging av elevenes læring, ble videre differensiert avhengig av om læreren kun ga tilbakemelding, eller om han/hun også ga veiledning til videre arbeid. *Tilbakemelding,* eller feedback, brukes her i ordets opprinnelige betydning, om lærers aktivitet som omfatter tilbakeskuende vurderinger eller kommentarer til hva en elev har oppnådd, eller ikke, enten dette omfattet arbeid med et lærestoff, eller det hadde fokus på trening av spesifikke ferdigheter. *Veiledning* som støtte til å kunne forbedre elevenes ferdighetsutøvelse, eller for å korrigere kunnskapselementer som elevene presenterte, ble behandlet som en videre utøvelse av lærerfunksjonen, og ble kalt *Tilbakemelding og veiledning*, og inkluderte også tilfeller der tilbakemeldingen var implisitt i form av lærers korrigering i forhold til videre arbeid.

(iii) Tilnærmingens modalitet og innholdsfokus: Læreraktivitetene ble videre differensiert i form av det vi i punkt 7.3.2 ovenfor, refererte til som to ulike former for tilnærminger til undervisning av ferdigheter, nemlig:

(a) En deklarativ, kommunikasjonsbasert symbolform: der lærer mer eller mindre bare prater om ferdigheten. Dette omfatter læreraktivitetene presentasjon og repetisjon, og lærer – elev diskusjon.
Versus:
(b) En aksjonsbasert form: der det handler om utøvelse av en ferdighet, noe som omfatter at lærer demonstrerer, elever foretar forsøk/prøver ut, lærer overvåker og følger opp.

Den deklarative, kommunikasjonsbaserte formen ble deretter differensiert avhengig av hva slags innhold som var i fokus, dvs. *hva* det ble snakket om, om det omfattet fokus på:

(a) Kun konteksten til en ferdighet, eksempelvis kun de begrepene som anvendes innen geometri (rektangel, kvadrat etc.), eller innen brøk (teller, nevner…).
Eller
(b) Både konteksten og handling/strategi i relasjon til konteksten, dvs. om ferdigheten som sådan, eksempelvis strategier for å løse geometriske oppgaver, måter å regne brøk,
Eller
(c) Motivasjon, noe som omfattet informasjon/snakk om verdier, holdninger, strategier for selvregulering.

Dette resulterte i at vi endte opp med fire mulige innholdsområder:

- DK Deklarativ - kommunikasjonsbasert tilnærming som kun har fokus på kontekst/sammenheng.
- DF Deklarativ – kommunikasjonsbasert tilnærming som har fokus på ferdigheten, dvs. handling i kontekst.
- DM Deklarativ – kommunikasjonsbasert tilnærming som har fokus på motivasjon og selvregulering.
- PF Prosedyre eller handlingsbasert tilnærming til ferdigheter (demonstrasjon eller utprøving/utøvelse).

Det er viktig å kommentere to aspekter ytterligere. For det første handler det om skillet mellom en deklarativ, kommunikasjonsbasert tilnærming, og en handlingsbasert tilnærming (eksempelvis mellom lærer presenterer og lærer demonstrerer), et skille som kan være vanskelig å opprettholde i de tilfeller der det handler om kognitive ferdigheter, hvor mediet eller konteksten i seg selv er av symbolsk karakter. Vi valgte derfor et kriterium for at når referansen til ferdighetsinnholdet var generelt, så ble det karakterisert som deklarativ, kommunikasjonsbasert (dvs. lærer presenterer eller repeterer). For å kvalifisere som handlingsbasert (dvs. elever foretar forsøk, lærer demonstrerer, lærer overvåker og følger opp) måtte det forekomme referanse til et spesifikt eksempel, som det å "jobbe seg gjennom et eksempel". Vi fant også at det var viktig å skille mellom lærers demonstrasjon med og uten kommentar.

For det andre handler det om kategorien DM ovenfor, som omfatter aktivitet som er rettet inn mot å influere positivt på elevenes motivasjon, noe vi drøftet nærmere i punkt 7.3.3 ovenfor. Slik aktivitet kan skje gjennom eksplisitt fokus på forhold vedrørende elevers motivasjon, men det kan også skje på mer indirekte, implisitte måter, noe vi kommer tilbake til når vi presenterer koding på øktnivå i neste avsnitt. Vi laget imidlertid en læreraktivitetskode som vi kalte småprat, eller *small talk*, for å kunne karakterisere de tilfellene der lærer snakker med elevene om forhold som, som oftest, er initiert av elevene, og som ikke har noen direkte relevans til det timen omhandler, men der lærer bruker tid til slik kommunikasjon for å tilrettelegge for at elevene skal føle seg vel og oppleve å bli godt ivaretatt. Det kan eksempelvis handle om fotballkampen i går, noe elevene har sett på TV etc.

En fullstendig oversikt over alle aktivitetskodene som er anvendt, finnes som nevnt i Vedlegg 10.

8.3 KODING PÅ ØKTNIVÅ

Koding på øktnivå ble foretatt for forhold som enten klart karakteriserte hele økta, eller som omhandlet aspekter som det var vanskelig å passe inn i den spesifiserte kodingen på steg- eller aktivitetsnivå. Kodingen på øktnivå omfattet følgende forhold:

- Antall elever i klassen/gruppa.
- Hvilket fag det gjaldt.
- Beskrivelse av elevaktiviteter ved individuelt arbeid og gruppearbeid.

- Hvorvidt elevene fikk mulighet for/deltok i gjentatte forsøk for å praktisere den aktuelle ferdigheten som økta omfattet.

Vi vil gjøre bruk av et utvalg av disse variablene i den foreliggende rapporten. Kodene for å karakterisere elevaktivitetene ble utviklet på en *grounded* måte, dvs. med utgangspunkt i det empiriske materialet, og aktivitetene ble deretter kodet ved bruk av det systemet som til slutt ble bygget opp. En oversikt over elevaktivitetene finnes som Vedlegg 15.

9. KLASSEROMSOBSERVASJONER – PRESENTASJON AV FUNN

9.1 OM DATAMATERIALET

For å skissere et bakteppe for den videre analysen av funnene fra klasseromsobservasjonene, presenterer vi først en mer grunnleggende beskrivelse av innholdet i øktene som er observert, hvor lenge de varte, og hvordan de var organisert. Som tidligere nevnt, omfatter datamaterialet i denne sluttrapporten fra prosjektet i alt 122 økter, der 63 ble samlet inn våren 2012, mens de resterende 59 øktene er fra våren 2013. Samtlige skoler som er inkludert i utvalget vårt, ga tilbudet om intensivopplæring som et eget, separat tilbud i mindre grupper, i stedet for en eventuell styrking av tilbudet inne i de ordinære klassene. Det medfører at samtlige økter kun omfatter Ny Giv elever og lærere.

Tabellen nedenfor gir en oversikt over antall økter fordelt på fag for hver av de fire innsamlingsrundene. Vi ser her at matematikk er representert med flest timer; samtlige økter hvor regning stod i fokus, var matematikktimer. Der var altså ingen eksempler på regning i andre fag i intensivopplæringen. Når det gjaldt lesing og skriving var imidlertid bildet noe mer variert; der ble samfunnsfag benyttet en del, og også andre fag som utdanningsvalg, naturfag og RLE var representert. De tre sistnevnte er samlet under kategorien *Andre fag*. Når dette tas hensyn til, har vi et veldig balansert utvalg økter mellom de som hadde fokus på regning (60 økter), og de som hadde fokus på lesing/skriving (62 økter).

Tabell 4 Oversikt over antall økter per besøksrunde, fordelt på fag.

	Våren 2012		**Våren 2013**		**Sum**
Fag	Besøk 1	Besøk 2	Besøk 1	Besøk 2	
Matematikk	17	16	15	12	60
Norsk	14	11	12	8	45
Samfunnsfag	1	2	3	2	8
Andre fag	1	1	3	4	9
	33	30	33	26	122

Vi har tidligere (se punkt 2.2) redegjort for at vi la til rette for et utvalg som bestod av Fase 1, Fase 2 og Fase 3 skoler. I tabellen nedenfor gis en oversikt over hvor mange økter som er undervist av lærere ved skoler som kom inn i de ulike fasene.

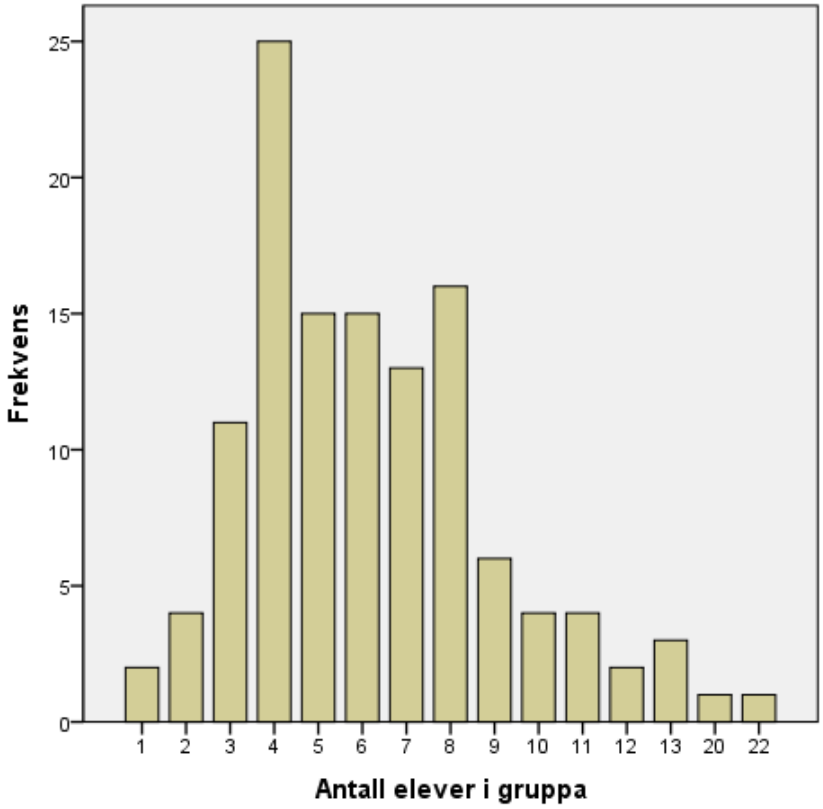
Tabell 5 Oversikt over antall økter, fordelt etter Ny Giv fase.

	Våren 2012		Våren 2013		Sum
Fag	Besøk 1	Besøk 2	Besøk 1	Besøk 2	
Fase 1	15	14	10	5	44
Fase 2	18	16	12	11	57
Fase 3	0	0	11	10	21
Sum	33	30	33	26	122

Fase 1 er økter med lærere som startet opp med intensivopplæring våren 2011, og der vi har klasseromsdata fra disse lærerne fra våren 2012 og 2013. Fase 2 lærerne startet opp med intensivopplæring våren 2012, og der har vi også data fra begge årene for enkelte av lærerne. Fase 3 lærerne startet ikke opp med intensivopplæring før våren 2013, så der har vi, naturlig nok, kun data fra siste år med datainnsamling. Vi viser igjen til Vedlegg 9 som inneholder en fullstendig oversikt over datagrunnlaget for hver lærer.

9.2 GRUPPESTØRRELSE

Figur 16 nedenfor gir en oversikt over antall økter, fordelt etter hvor mange elever som deltok i intensivopplæringen. Som figuren viser, varierte gruppestørrelsen fra én elev til 22 elever, noe som gir et gjennomsnitt på 6,3, medianen er 6, og standardavviket er på 3,25. Der er flest økter med fire elever – hele 25 økter, mens det er få økter med færre enn tre elever, eller med mer enn 9-10 elever. Der er kun to økter med mer enn 13 elever – ei økt med 20 elever, og ei økt med 22 elever. Hvis vi summerer antall økter etter fire ulike gruppestørrelser, finner vi at der er 17 økter med 1-3 elever, 68 økter med 4-7 elever, 30 økter med 8-11 elever, og sju økter som har 12 eller flere elever. Denne inndelingen i fire grupper benyttes senere i presentasjonen av funn fra analysene av klasseromsdataene.



Figur 16 Antall økter, fordelt etter antall elever i gruppa.

9.3 INNHOLDET I UNDERVISNINGSØKTENE

Som for andre aspekter av datamaterialet, så ble koding av innholdet i øktene basert på en kombinasjon av forhåndsdefinerte, teoretisk baserte koder, og koder som framkom på bakgrunn av det empiriske materialet, såkalt *grounded* koding. Kodingen ble foretatt på to nivåer: en ”bred” innholdskode, og, innen denne, en mer spesifikk kode som også anga tema innen det brede innholdet.

Når det gjelder de ”brede” kategoriene, så startet vi med å inkludere de ferdighetsområdene som spesifikt er fokusert i Ny Giv intensivundervisningen – nemlig grunnleggende ferdigheter i norsk og matematikk, i tillegg til motivasjon.

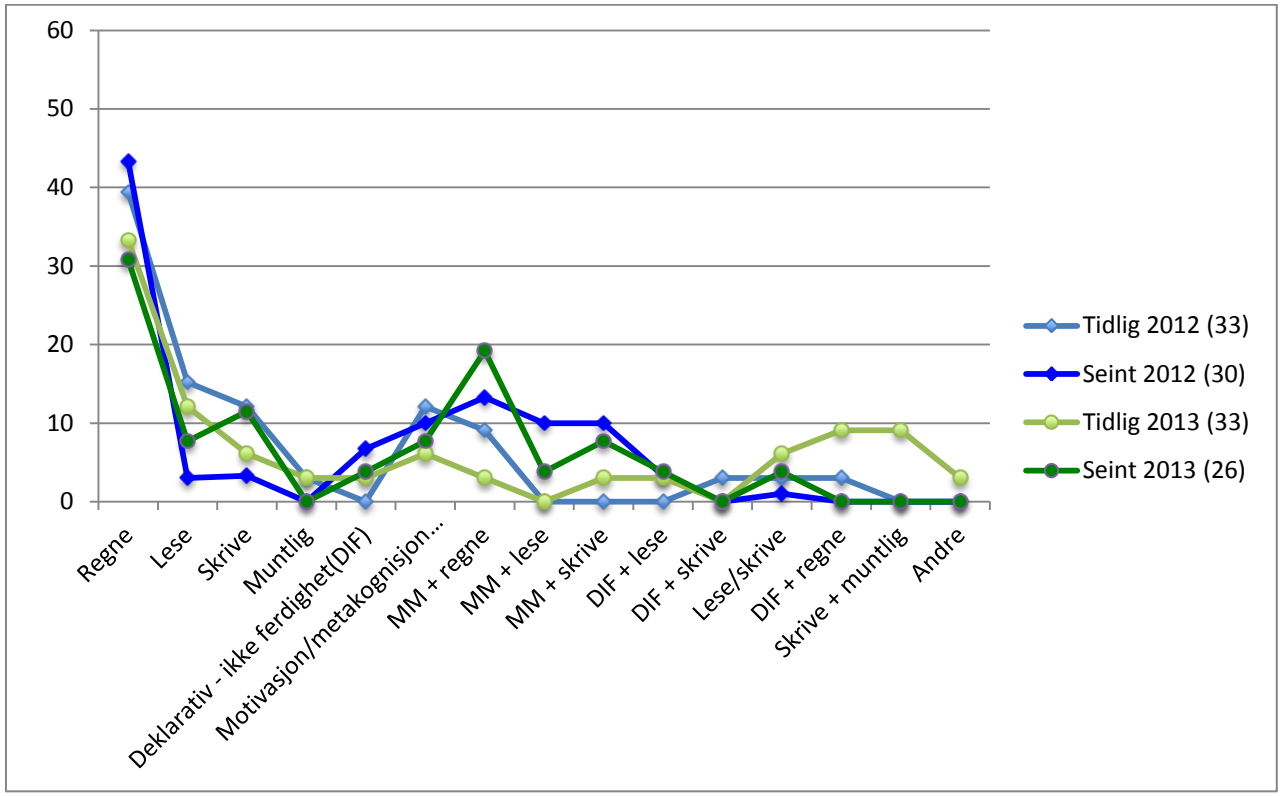
De grunnleggende ferdighetene omfatter: å kunne regne, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne uttrykke seg muntlig og å kunne bruke digitale verktøy. Når det gjelder digitale ferdigheter, så ble det ikke behov for denne kategorien, fordi ingen av øktene hadde spesifikk oppmerksomhet mot arbeid med utvikling av den type ferdigheter i fagene.

Det viste seg at enkelte økter hadde innhold som man ikke kunne relatere direkte til én av de fem grunnleggende ferdighetene, men i stedet utelukkende fokuserte på formidling av faginnhold, og derfor etablerte vi innholdskategorien *Deklarativ – ikke ferdighet*. For innhold som hadde med motivasjon å gjøre, valgte vi å kalle kategorien for *Motivasjon/metakognisjon* for å signalisere erkjennelsen av at eksplisitt oppmerksomhet og undervisning i strategier for selvregulering, ofte har et motivasjonsmessig aspekt.

Mens koding av steg, eller organiseringsformer, alltid kunne identifiseres som én, enkelt kategori, fant vi at vi når det gjaldt innhold, så måtte vi tillate kombinasjoner av kategorier. Kodene som ble benyttet, er følgende:

- Motivasjon/metakognisjon (MM) + regneferdighet.
- Motivasjon/metakognisjon + skriveferdighet.
- Motivasjon/metakognisjon + leseferdighet.
- Deklarativ – ikke ferdighet (DIF) + regneferdighet.
- Deklarativ – ikke ferdighet + skriveferdighet.
- Deklarativ – ikke ferdighet + leseferdighet.
- Leseferdighet/skriveferdighet
- Skriveferdighet/muntlig ferdighet (SM)
- Andre

Figur 17 nedenfor viser hvor stor andel av øktene som enten inneholdt fokus på én enkelt ferdighet eller deklarativ kunnskap, eller som inneholdt de ulike kombinasjonene som er listet opp nedenfor, fordelt etter innsamlingsperiode. Vi ser her at det er regning, enten alene eller i kombinasjon med andre ferdigheter eller deklarativ kunnskap, som rager høyest.

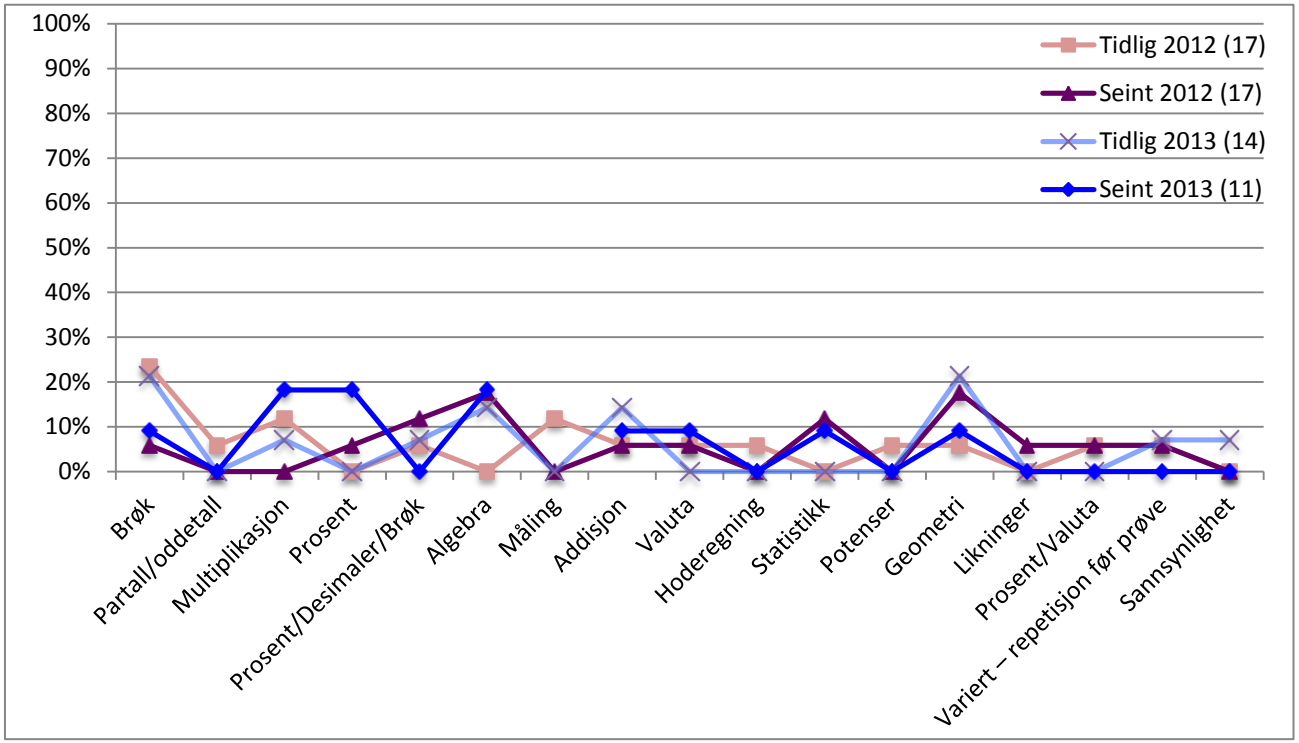


Figur 17 Andel økter som hadde ulike varianter av innhold, fordelt etter innsamlingsperiode.

Andel økter som har hovedfokus på å regne varierer fra 43 prosent ved andre besøk i 2012 til 31 prosent ved det siste besøkte i 2013. Vi ser også at dere er en god del økter som kombinerer et fokus på å regne med motivasjon og metakognisjon. Dette omfatter eksempelvis nesten 20 prosent av øktene ved det andre besøket i 2013; ofte handler dette om at lærer vektlegger det å gi elevene hjelp til å utvikle strategier for og tro på at de kan klare prøver som tentamen eller eksamen på en god måte. Forklaringen på at det å regne står så sentralt har vi allerede vært inne på; det å regne står sentralt i alle timene der lærer med ansvar for regning underviser, og siden dette utgjør om lag halvparten av øktene, får det å regne så stor vekt i resultatene. Det som er interessant å merke seg, er at vi ikke fant noen økter der det var et spesifikt fokus på det å lese når man jobbet med oppgaver innenfor matematikkfaget.

Der er også en god del økter der hovedfokuset er på å lese eller skrive. Andel økter som kun fokuserer på det å lese varierer mellom 15 og åtte prosent, mens økter som kun har fokus på det å skrive, varierer mellom 12 og tre prosent. Hovedinntrykket ellers er at øktene ofte inneholder fokus på ulike områder; deklarativ kunnskap og én av ferdighetene, eller motivasjon og metakognisjon og en ferdighet. Der er kun en liten andel økter som kun har fokus på deklarativ kunnskap, fra sju prosent til ingen økter gjennom de fire periodene. Disse timene hadde et fokus på å jobbe med faginnhold i andre fag, slik som eksempelvis naturfag eller RLE, ofte som en forberedelse til prøver. Også når det gjelder de timene der hovedfokuset er på å lese og skrive, finner vi ikke noen eksempler på at det å regne trekkes inn. Hovedinntrykket som forskerne satt igjen med etter observasjonene, var da at det å regne uten unntak kom inn timer som hadde et innhold som var knyttet til matematikk, mens det å lese og skrive som oftest ble knyttet til et norskfaglig innhold, med noen få unntak som var knyttet til samfunnsfag, naturfag, RLE og utdanningsvalg. Konklusjonen vi kan trekke på grunnlag av dette, er at fokuset på å lese, skrive og regne *i alle fag* i liten grad har fått gjennomslag i intensivopplæringen i Ny Giv.

Det som det imidlertid er viktig å trekke fram på den positive siden, er det veldig klare bildet som framtrer med at intensivopplæringen har fokus på det som er intensjonen med tilbudet, nemlig det å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, samt øke motivasjon og gjøre dem bedre i stand til å jobbe selvstendig gjennom å fokusere på metakognitive ferdigheter.

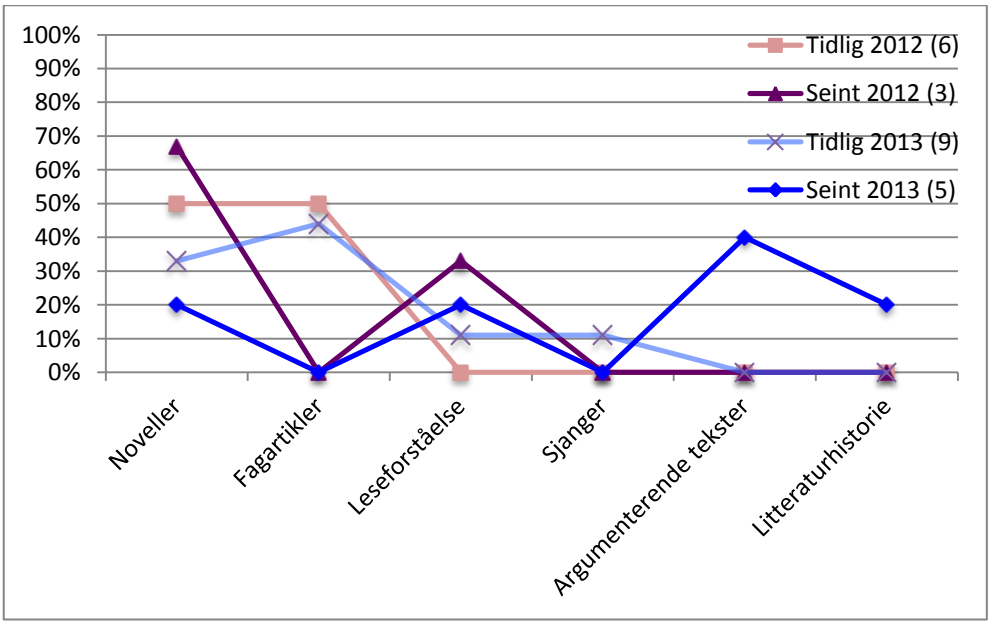


Figur 18 Detaljert innhold i øktene med regning, fordelt etter innsamlingsperiode.

9.3.1 Innholdet i undervisningsøktene – detaljerte emner

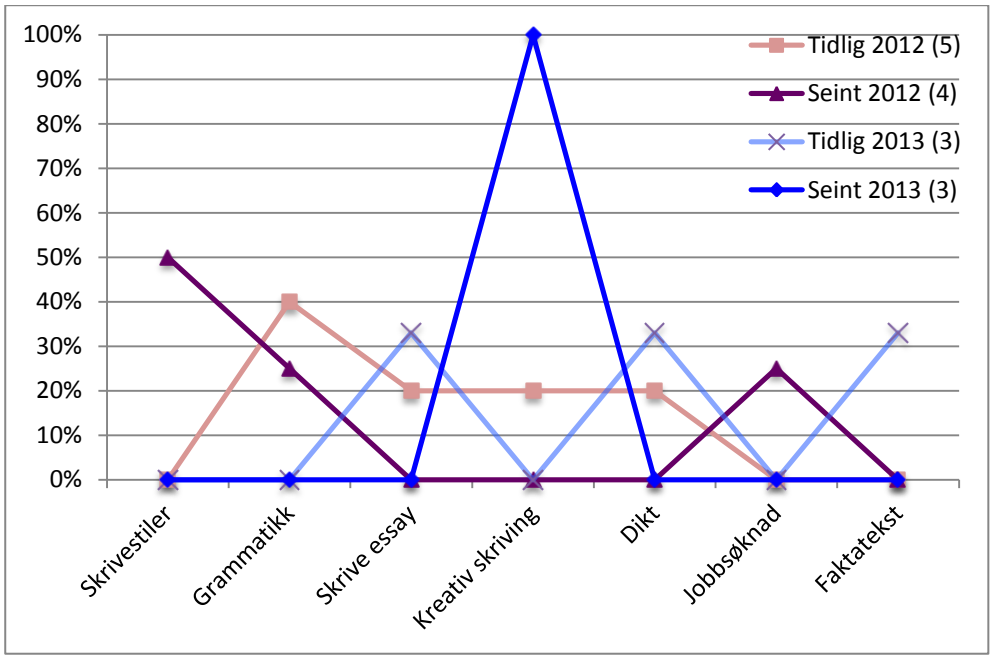
Innen hver av de bredere innholdsområdene, ble det også kodet for hvilke mer spesifikke tema det handlet om. Eksempelvis ble det innen timer i regning tatt opp tema som brøk, multiplikasjon, desimaler, prosent, hoderegning, potenser, algebra etc.; skriving omfattet tema som ulike stiler innen skriving, grammatikk, kreativ skriving etc.; motivasjon/metakognisjon handlet om test- eller eksamensstrategier, jobbsøknader osv. En grafisk framstilling over hva det handlet om innen de ulike fagområdene, får vi i Figur 18 ovenfor og de fire påfølgende figurene nedenfor.

Når det gjelder innholdet i timene med fokus på regning, jfr. figuren ovenfor, så får vi først og fremst et inntrykk av at det handler om en rekke ulike emner innen matematikkfaget. Prosent, brøk og desimaltall er de områdene som oftest er tatt opp, men innholdet spenner over et veldig bredt spekter. Inntrykket forskerne satt igjen med, var imidlertid at det var nokså grunnleggende forhold innen de ulike emnene det ble jobbet med, og vi ser også at en god del timer inneholdt helt grunnleggende regneoperasjoner som det å addere og multiplisere.



Figur 19 Detaljert innhold i økter med fokus på lesing, fordelt etter innsamlingsperiode.

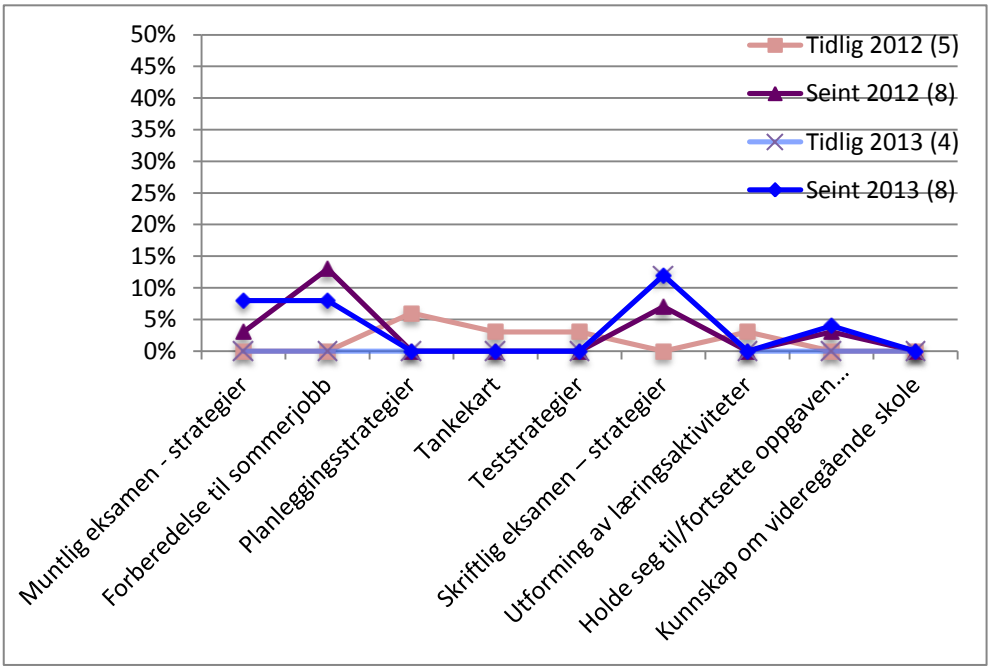
Når vi går videre og ser på innholdet i øktene som hadde hovedfokus på lesing (Figur 19 ovenfor), så ser vi også der at det er flere ulike emner som tas opp. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at både når det gjelder lesing, og de andre tre områdene vi kommer tilbake til nedenfor – skriving, motivasjon/metakognisjon og deklarativ kunnskap – så er antall timer som ligger til grunn veldig begrenset når vi deler det opp etter periode. Vi tar grafene med først og fremst for å gi et inntrykk av innholdet i timene, og vektlegger derfor ikke variasjoner i løpet av prosjektperioden i særlig grad. Det er totalt 23 økter med hovedfokus på lesing, og der tas det opp emner som noveller, fagartikler, generell sjangerkunnskap, argumenterende tekster og litteraturhistorie, men der er også timer som har hovedfokus på leseforståelse gjennom å gi elevene strategier for hvordan de kan lese for å få med seg innholdet på best mulig måte.



Figur 20 Detaljert innhold i økter med fokus på skriving, fordelt etter innsamlingsperiode.

Når det gjelder øktene med hovedfokus på skriving, så omfatter det i alt 15 økter, og også der finner vi nokså stor variasjon i emner fra det å skrive faktatekster, essay, dikt, jobbsøknad, men også et fokus på kreativ skriving, der lærerne gjorde

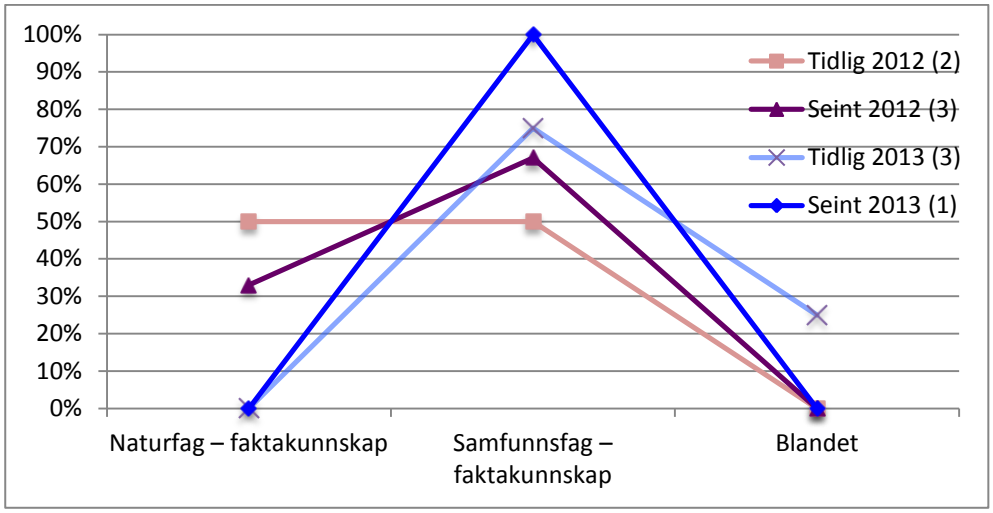
bruk av strategier de hadde fått tilgang til gjennom deltakelse på kompetanseutviklingen i regi av de nasjonale sentrene.



Figur 21 Detaljert innhold i økter med fokus på motivasjon og metakognisjon, fordelt etter innsamlingsperiode.

Figur 21 gir oss en oversikt over emnene i de øktene der det var innslag med fokus på motivasjon og metakognisjon. Dette omfattet i alt 25 ulike økter. Vi ser ut fra figuren ovenfor at det handler om læringsstrategier som eksempelvis tankekart, og også strategier for å kunne håndtere eksamen, kunne planlegge læringsarbeidet osv. Der var også noen få innslag av økter som vektla det å ha utholdenhet i læringsarbeidet, dvs. det å kunne holde seg til oppgaven og fortsette, selv om det buttet imot motivasjonsmessig.

Helt til slutt får vi i Figur 22 nedenfor en oversikt over hvilket innhold det var i øktene med hovedfokus på deklarativ kunnskap, og vi ser der at det handler om faktakunnskap i samfunnsfag, naturfag og det vi har kalt blandet. I det sistnevnte ligger én time med RLE og noen timer med fokus på utdanningsvalg. Totalt omfatter dette bare ni av de i alt 122 øktene.



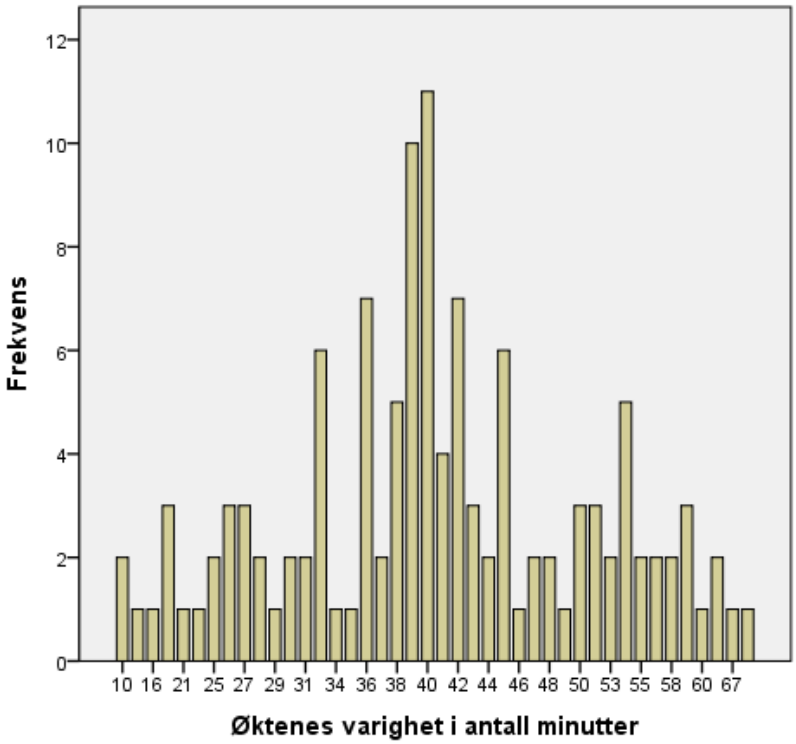
Figur 22 Detaljert innhold i økter med fokus på deklarativ kunnskap, fordelt etter innsamlingsperiode.

9.4 UNDERVISNINGSØKTENES STRUKTUR

9.4.1 Øktenes varighet

Grafen som presenteres i Figur 23 nedenfor, viser fordelingen av de 122 øktene etter hvor lenge de varte. Både gjennomsnittet (40,45 minutter) og det klart høyeste antall økter ligger rundt 40 minutter, noe som viser at den tradisjonelle 45-minuttstimen er den mest vanlige også for intensivopplæringen i Ny Giv. Det er viktig å gjøre oppmerksom på at det som er registrert, er antall minutter på video- og lydopptaket, som i alle tilfeller begynte da lærer var klar til start i klasserommet. Selv om de fleste øktene ligger på rundt 40 minutter, så er der en variasjon i varighet fra bare 10 minutter til hele 77 minutter. Noen lærere kjørte dobbelttimer, uten pause, noe som forklarer økter på nær 80 minutter.

Det at der er en god del økter som varer fra 45 til 60 minutter, kan forklares med at en del skoler har 60-minutts timer. I noen tilfeller ble undervisningen svært forkortet på grunn av at andre forhold kom inn og medførte at planer måtte legges om, og dette, kombinert med at lærer i noen få tilfeller valgte å dele økta i flere fag, forklarer til en viss del de øktene med veldig kort varighet. Det må også legges til at lærere i enkelte tilfeller måtte bruke relativt mye tid på å få samlet elevene slik at undervisningen kunne starte.



Figur 23 Andel økter med ulik varighet.

9.4.2 Antall steg og stegmønstre i undervisningsøktene

Antall steg, eller organiseringsformer, og hvordan ulike steg følger etter hverandre og danner mønstre, ble registrert for hver økt. Vi fant i alt 50 ulike stegmønstre i øktene, og der øktene inneholdt fra ett til 13 steg. Tabellen nedenfor viser hvor mange økter vi fant som inneholdt fra ett til 13 steg, og hvor stor prosentandel av det totale antall økter det utgjorde.

Tabell 6 Fordeling av økter etter hvor mange steg de inneholdt.

Antall steg	1	2	3	4	5	6	7	8	9	13	Sum
Frekvens	20	24	28	16	18	7	4	2	2	1	122
Prosent	16%	20%	23%	13%	15%	6%	3%	2%	2%	1%	100

Gjennomsnittlig antall steg per økt er 3,5, mens der er flest økter som inneholder tre steg, selv om antall økter er relativt jevnt fordelt på de fem første kategoriene, dvs. fra ett til fem steg. Deretter faller antallet kraftig i de gruppene som har flere enn fem steg. I vedlegg bak i rapporten er de sekvensielle stegmønstrene presentert kumulativt, etter hvor stor andel av øktene som har de forskjellige mønstrene. Dette er gjort både for hele materialet (Vedlegg 12) og som en funksjon av øktenes innhold og klassestørrelse (Vedlegg 13).

Der det var hensiktsmessig, er den tredje prosentkvartilen (fra 51-75 prosent) markert med gul farge i hver tabell, noe som medfører at de ufargede feltene ovenfor det gule feltet omfatter de 50 prosent hyppigst forekommende mønstrene, det gule feltet omfatter de neste 25 prosent, mens det siste, ufargete feltet omfatter de 25 prosent lavest forekommende mønstrene.

Når vi studerer materialet på tvers av alle de 122 øktene, så ser vi at de 50 ulike stegmønstrene er relativt jevnt fordelt, og selv der noen mønstre skiller seg ut, så gjør de ikke det i noen særlig grad. 25-prosentilen for de hyppigst forekommende mønstrene nås eksempelvis ved akkumulasjonen av to stegmønstre – (1) Kun helklasseundervisning (14,8 prosent) og (1,7) Helklasseundervisning + Individuelt arbeid – lærer besøker alle elever (13,9 prosent). De resterende mønstrene omfatter alle mindre enn 10 prosent av øktene, noe som betyr at hele 48 av de i alt 50 ulike mønstrene er relativt sjeldne.

Det vi kan notere, er det relative fraværet av følgende steg: (2) Gruppearbeid – ingen involvering fra lærer, (3) Gruppearbeid – lærer følger opp noen grupper, (6) Individuelt arbeid – lærer følger opp noen elever, og, til en viss grad (5) Individuelt arbeid – ingen involvering fra lærer. Det er altså sjelden at lærer ikke benytter anledningen til å følge elevenes læringsarbeid når de jobber med forskjellige elevaktiviteter individuelt eller i små grupper.

Når vi studerer tabellene I Vedlegg 13, som viser de ulike stegmønstrene fordelt etter hvilket innhold timene hadde fokus på, så finner vi en svak differensiering der tre – fire ulike mønstre er de mest benyttede, samtidig som der er likhetstrekk mellom de ulike innholdstypene. Når det gjelder økter som har fokus på matematikkferdigheter, leseferdigheter, skriveferdigheter og motivasjon/-metakognisjon og skriving, så finner vi de at det er de samme mønstrene som er mest hyppige. Det omfatter ulike kombinasjoner av (1) Kun helklasseundervisning, (7) Individuelt arbeid - lærer følger opp alle elever og (4) Gruppearbeid - lærer følger opp alle grupper, selv om (5) Individuelt arbeid – ingen involvering fra lærer

begynner å gjøre seg gjeldende på enkelte av de mindre områdene med fokus på lesing og skriving.

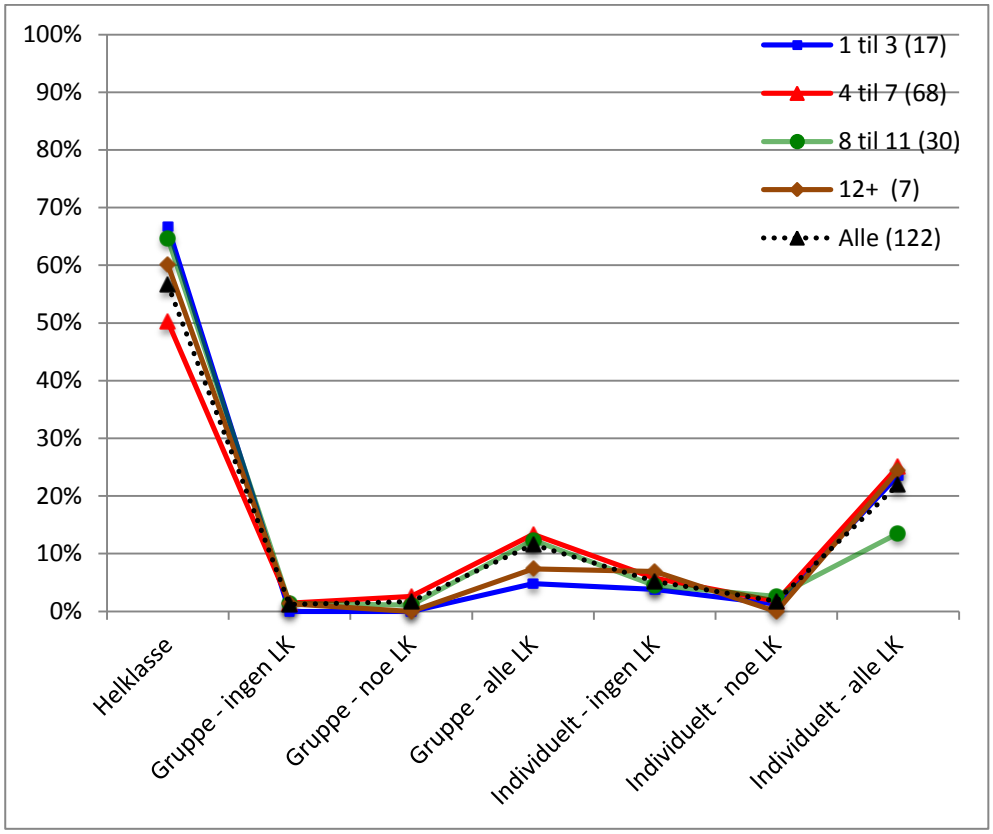
I undervisningsøkter som har innhold som er definert som motivasjon og metakognitiv selvregulering (MM og MM + regning), så er der større innslag av gruppearbeid og individuelt arbeid, selv om det også der er betydelige innslag av helklassearbeid. Vi må imidlertid huske på at disse resultatene bare indikerer hvor *ofte* de ulike stegene og stegmønstrene opptrer, noe som er en relativt svak basis for å avdekke meningsfulle kvantitative trender. I neste avsnitt skal vi imidlertid se nærmere på tidsbruken, noe som vil gi et utdypende bilde.

Når vi ser nærmere på tabellene i Vedlegg 12 som viser de ulike stegmønstrene avhengig av gruppens størrelse, så finner vi at det mest framtredende trekket er at (1) Kun helklasseundervisning, er det hyppigst forekommende mønsteret for tre av de gruppestørrelsene som er definert, og det nest mest hyppige i den siste gruppestørrelsen (4-7 elever). Selv om det er viktig å være oppmerksom på at det er få økter involvert når vi kommer til gruppen med 12 elever eller flere, så er det kanskje overraskende at det er her mønster (1) Kun helklasseundervisning når sitt høyeste, når man kunne forvente bruk av gruppearbeid og individuelt arbeid for å kunne tilpasse bedre til den enkelte. Observasjoner av den faktiske undervisningen (se Hodgson *et al.* 2012b) ga forskerne et inntrykk av at individuell veiledning ofte tok form av en mer offentlig prosess, spesielt når gruppene var små, noe man kan hevde har et potensial i form av at det når flere, samtidig som det skaper uro og kan virke demotiverende og forstyrrende på den enkelte. Dette var noe som ble diskutert nærmere i underveisrapporten fra prosjektet (ibid.).

9.4.3 Tidsbruk ved ulike organiseringsformer/steg

Det ble beregnet gjennomsnittlig andel tid brukt på de ulike organiserings-formene, fordelt etter størrelsen på Ny Giv klassen, og resultatet fra disse beregningene presenteres i Figur 24 nedenfor. Resultatene støtter noe av inntrykkene som ble kommentert i forrige avsnitt.

Hovedinntrykket fra figuren er at der er en relativt sterk, felles profil som karakteriserer alle de fire kategoriene av klasse-/gruppestørrelse, med bare mindre avvik noen steder. Det å undervise hele elevgruppen samlet (kategori 1) dominerer og opptar gjennomsnittlig 57 prosent av tiden, etterfulgt av individuelt arbeid der lærer kommer rundt til alle elevene (kategori 7) som gjennomsnittlig tar opp 22 prosent av tiden. Deretter følger arbeid i små grupper der lærer besøker alle gruppene (kategori 4) med 12 prosent av tiden.

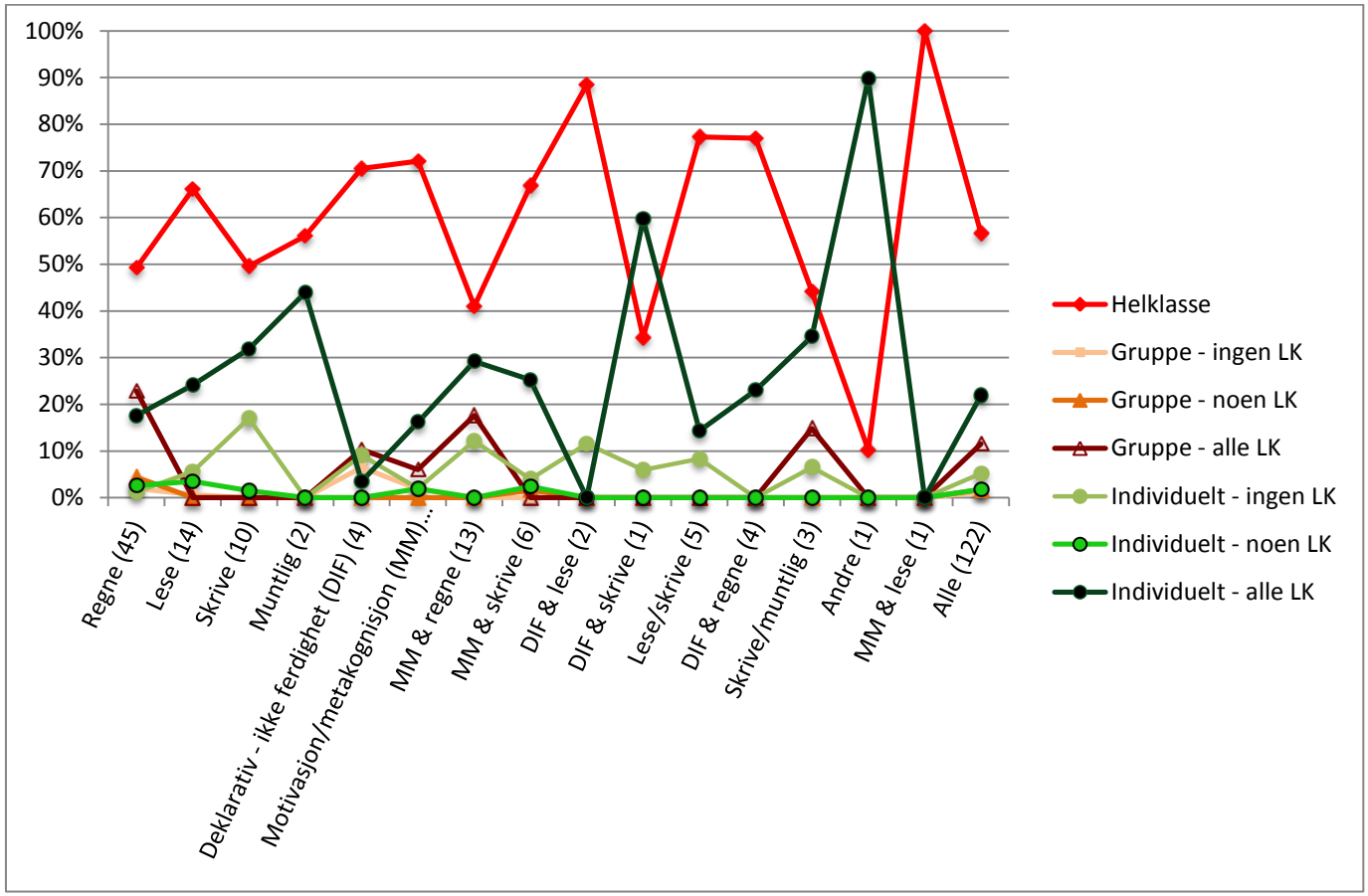


Figur 24 Andel tid brukt på ulike organiseringsformer/steg, fordelt etter gruppestørrelse.

En større studie av klasseromspraksis under implementeringen av Kunnskapsløftet (Hodgson *et al.* 2012a) viste tilsvarende resultater som det vi her finner for intensivopplæringen i Ny Giv, noe som kan gi grunn for å stille spørsmål ved om lærerne generelt sett bare fører videre sin vanlige undervisningspraksis, heller enn å tilpasse den til de små gruppene de nå underviser i Ny Giv. På den andre siden kan man hevde at med så små grupper som opp til 12-13 elever, slik tilfellet er i de fleste øktene i Ny Giv, så er der store muligheter for individualisering også i helgruppesituasjonen, særlig i de tilfeller der dette kombineres med gruppearbeid og individuelt arbeid, der lærer sørger for å komme rundt til alle elevene. Det var jo disse to formene som var nest mest benyttet etter helklasseundervisning. Mulighetene for differensiering gjennom hvordan arbeidet er organisert, må imidlertid suppleres med andre kvaliteter ved undervisningen for å ha potensial for tilpasset opplæring, noe vi kommer tilbake til nedenfor.

Når vi ser nærmere på organiseringsform som en funksjon av øktenes innhold i Figur 25 nedenfor, så finner vi noe mer spredning rundt de hovedprofilene vi fant i figuren ovenfor. Det er, naturlig nok, fortsatt nesten ingen forekomster av kategoriene individuelt arbeid og gruppearbeid uten, eller med bare begrenset, involvering fra lærers side, men vi ser betydelig mer spredning, særlig når det gjelder andel helklasseundervisning og individuelt arbeid der lærer sørger for å komme rundt til alle elevene, og noe mer spredning også for gruppearbeid.

I figuren framkommer det også at når det gjelder økter som har fokus på regneferdigheter, enten alene eller i kombinasjon med andre ferdigheter, så er det fagområdet der det ser ut til å være en mest balansert bruk av de tre hovedorganiseringsformene – helklasseundervisning, individuelt arbeid og gruppearbeid. For de øvrige innholdskategoriene, så er det viktig å være oppmerksom på at når tidsbruken for de ulike organiseringsformene fordeles avhengig av innholdet i øktene, så ligger det svært få økter til grunn for beregningene i enkelte av innholdskategoriene, og analysene blir dermed veldig sårbare for tilfeldige utslag. Det er først og fremst øktene med fokus på regneferdigheter at det ligger nok mange økter til grunn for å kunne foreta statistiske analyser.



Figur 25 Øktenes innhold, fordelt etter organiseringsform.

9.5 AKTIVITETER

Selv om ulike undervisningsstrategier omfatter en rekke ulike elementer som eksempelvis organiseringsform, som vi studerte nærmere ovenfor, og læremidler, som vi kommer tilbake til seinere i rapporten, så er det uten tvil de aktivitetene som lærer og elever engasjerer seg i som er den viktigste komponenten i enhver tilnærming til læringsarbeid. Som tidligere beskrevet i punkt 8.2, ble det utviklet et omfattende kodesystem for å registrere alle undervisningsaktiviteter som tok opp minimum ett minutt av tiden i et steg[2]. Dette kodesystemet bygger på pedagogisk teori og på det faktiske, empiriske materialet og presenteres i sin helhet, med forklaringer, i Vedlegg 10.

Kodesystemet er omfattende og svært detaljert, og inneholder hele 47 ulike koder, noe som det vil være svært vanskelig å gi et oversiktlig bilde av ved presentasjon av funn. Av den grunn, men også siden det er relevant å forfølge noen sentrale elementer som vi i vår gjennomgang av relevant teori i Kapittel 7 argumenterte for var vesentlig i god undervisning i ferdigheter, så har vi gruppert kodene for de ulike undervisningsaktivitetene i følgende områder:

Administrative aktiviteter: Dette omfatter alle administrative aktiviteter som det å gi beskjeder, dele ut læremidler, men også tid der lærer ikke samhandler med elevene på noen måte.
DK – Deklarativ – kontekstrelatert: for å reflektere aktiviteter som har fokus på deklarativ bevissthet, og som bare omfatter faktakunnskap og forståelse av sammenhenger.
DF – Deklarativ – ferdighetsrelatert: for å reflektere aktiviteter som har fokus på deklarativ bevissthet heller enn aktivitet som sådan, men som omhandler ferdigheter, dvs. både konteksten og selve handlingen.
PF – Prosedyre – ferdighetsrelatert: for å reflektere aktiviteter som omfatter en handlingsbasert tilnærming til undervisning i ferdigheter, inkludert både lærer- og elevaspekter.
Demonstrasjon: for å reflektere mer spesifikt lærers bruk av demonstrasjon/modellering av spesifikke handlingselementer.
Elever – utprøving: for å reflektere aktiviteter der elever gjør ulike forsøk innenfor den ferdigheten det jobbes med, eksempelvis det å gjøre en regneoperasjon.

---

[22] Gjelder kun helklassesteg. For gruppearbeid og individuelt arbeid ble det registrert aggregert tid for hver aktivitetskode som forekom innenfor steget.

Elever – redegjørelse: for å kunne kode de tilfeller der lærer følger opp når elever jobber med deklarativ kunnskap.
Lærer – presentasjon interaktiv: for å kunne kartlegge i hvilken grad lærere involverer elevene aktivt i bearbeiding av lærestoff gjennom eksempelvis å stille spørsmål som del av repetisjon, presentasjon eller demonstrasjon.
Lærer – overflate: for å kunne kartlegge i hvilken grad lærere opererer på et overflatenivå når de repeterer eller presenterer lærestoff, demonstrerer, eller foretar oppfølging og gir tilbakemelding når elever jobber.
Lærer – dybde: for å kunne kartlegge i hvilken grad lærere opererer på et forklarings-/dybdenivå når de repeterer eller presenterer lærestoff, demonstrerer, eller foretar oppfølging og gir tilbakemelding når elever jobber.
Pedagogisk – interaktiv: for å kunne kartlegge hvorvidt lærer og elever samhandler aktivt eksempelvis i lærerens overvåking og oppfølging av elevenes læringsprosess.
Pedagogisk – ikke interaktiv: For å kunne kartlegge i hvilken grad et monologisk, lærerstyrt kommunikasjonsmønster er dominerende.

I Vedlegg 11 gis en oversikt over hvilke av de 47 kodene som inngår i hver av de gruppene som er listet opp ovenfor. Det at disse gruppene er delvis overlappende og omfatter ulikt antall koder, må tas hensyn til når man bruker de grupperte dataene som et verktøy for å karakterisere og forklare det vi finner i øktene fra intensivopplæringen i Ny Giv. Hovedimplikasjonen av dette er at det er greit å sammenligne ulike resultater innenfor den samme gruppen, eksempelvis fokus på *Lærer – dybde* innenfor ulike innholdskategorier, mens det er mer problematisk å skulle sammenligne på tvers av de grupperte aktivitetene. Motargumentet til det sistnevnte er at antall elementer som benyttes for å danne en gruppert aktivitet er irrelevant, så lenge de ulike elementene representerer den grupperte aktiviteten fullt ut

9.5.1 Undervisningsaktiviteter på tvers av alle øktene

Deskriptiv statistikk som viser hvor stor andel av tiden de 47 opprinnelige kodene tar opp, presenteres i den første tabellen i Vedlegg 14, og de samme gjennomsnittene, ordnet etter størrelse, presenteres i neste tabell som følger rett etter i samme vedlegg. Deskriptiv statistikk for alle de 122 øktene for de grupperte aktivitetene presenteres i siste tabell i Vedlegg 14, og hvor stor andel de gjennomsnittlig tar opp, presenteres i synkende orden i Tabell 7 nedenfor. Vi vil også referere til Figur 26 i neste punkt (9.5.3), siden denne visuelle framstillingen får klart fram noen hovedtrekk når det gjelder hvordan aktivitetene fordeler seg.

Det ville vært svært problematisk å forsøke å komme med forslag til hvor stor andel tid som *burde* brukes på ulike strategier eller aktiviteter i undervisningen. På bakgrunn av vår gjennomgang av relevant teori om læring i Kapittel 7 ovenfor, så er den sterke indikasjonen av samhandling mellom lærer og elev (*Pedagogisk – interaktiv* med 58 prosent), og indikasjonen på at en stor del av tiden også tas opp av aktiviteter som tilrettelegger for utvikling av elevenes ferdigheter på en konkret, aktiv måte (*Prosedyre – ferdighetsrelatert* med 41 prosent) positivt, selv om vi også må nevne at begge disse aktivitetsgruppene viser betydelig variasjon på tvers av de ulike innholdskategoriene, særlig det som gjelder gruppen aktiviteter *Prosedyre - ferdighetsrelatert*.

I gruppen *Prosedyre – ferdighetsrelatert* ligger, som nevnt ovenfor, handlingsbaserte metoder som fokuserer på varianter av at *Lærer demonstrerer* og på *Elever gjør forsøk/prøver ut* hva de kan innen ulike ferdighetsområder. Når vi ser på disse to aktivitetsformene isolert, så finner vi at ulike former for *Elever – utprøving* faktisk har et gjennomsnitt som er nær dobbelt så høyt som *Lærer – demonstrerer*, med henholdsvis 26 og 14 prosent av tiden. Det gir et klart bilde av at intensivopplæringen gir betydelig mulighet for elevenes aktive utprøving av ulike ferdigheter.

Tabell 7 Grupperte aktiviteters andel av total tid for alle øktene.

Aktivitet	Prosent
Lærer - overflate	61
Pedagogisk – interaktiv	58
Prosedyre - ferdighetsrelatert	41
Administrativ	34
Lærer - interaktiv	30
Elever - utprøving	26
Pedagogisk – ikke interaktiv	21
Deklarativ – kontekstrelatert	17
Lærer demonstrerer	14
Deklarativ – ferdighetsrelatert	8
Lærer – dybde	5
Elever – redegjørelse	2

Dette bildet utdypes videre når vi utforsker forekomsten av spesifikke aktiviteter i Vedlegg 14, de to første tabellene, der vi ser at gruppekategorien *Elev – utprøving*

(Pupil Attempt) med 26 prosent nesten uten unntak består av kode *40 Prosedyre – ferdighetsbasert – Elever utprøving med overflate overvåking, tilbakemelding og veiledning* (PS Pupil Attempt Surface Monitored with Feedback and Guidance) med 16 prosent og kode *39 Prosedyre – ferdighetsbasert – Elever utprøving med overflate overvåking og kun tilbakemelding* (PS Pupil Attempt Surface Monitored with Feedback only) med 9 prosent. På samme måte finner vi at hele 12 av de 14 prosentene av kategorien *Lærer – demonstrerer* kommer fra kodinger av den opprinnelige koden *23 Prosedyre – ferdighetsbasert - Lærer demonstrerer overflate interaktiv* (PS Teacher Demonstration Surface Interactive).

Det siste viser at lærere, spesielt når det gjelder arbeid med regning (jfr. Figur 26 nedenfor), bruker relativt mye tid på å demonstrere arbeid med ulike ferdigheter, gjennom å jobbe gjennom og vise ulike eksempler, og der de nesten hele tiden oppfordrer elevene aktivt til å engasjere seg gjennom å stille spørsmål til elevene, eller ber om spørsmål og kommentarer fra elevene til det som foregår. På denne måten så ser det ut til at lærere tilrettelegger for elevers utprøving, og at de også bruker slike utprøvinger som grunnlag ikke bare for tilbakemelding (selv om de gjør det i om lag en tredel av tiden), men også for veiledning til elevenes videre arbeid. Imidlertid så finner vi i liten grad at de anvender den form for assistering og samarbeid som ble vektlagt og definert som scaffolding, eller stillasbygging, av Wood, Bruner og Ross (1976).

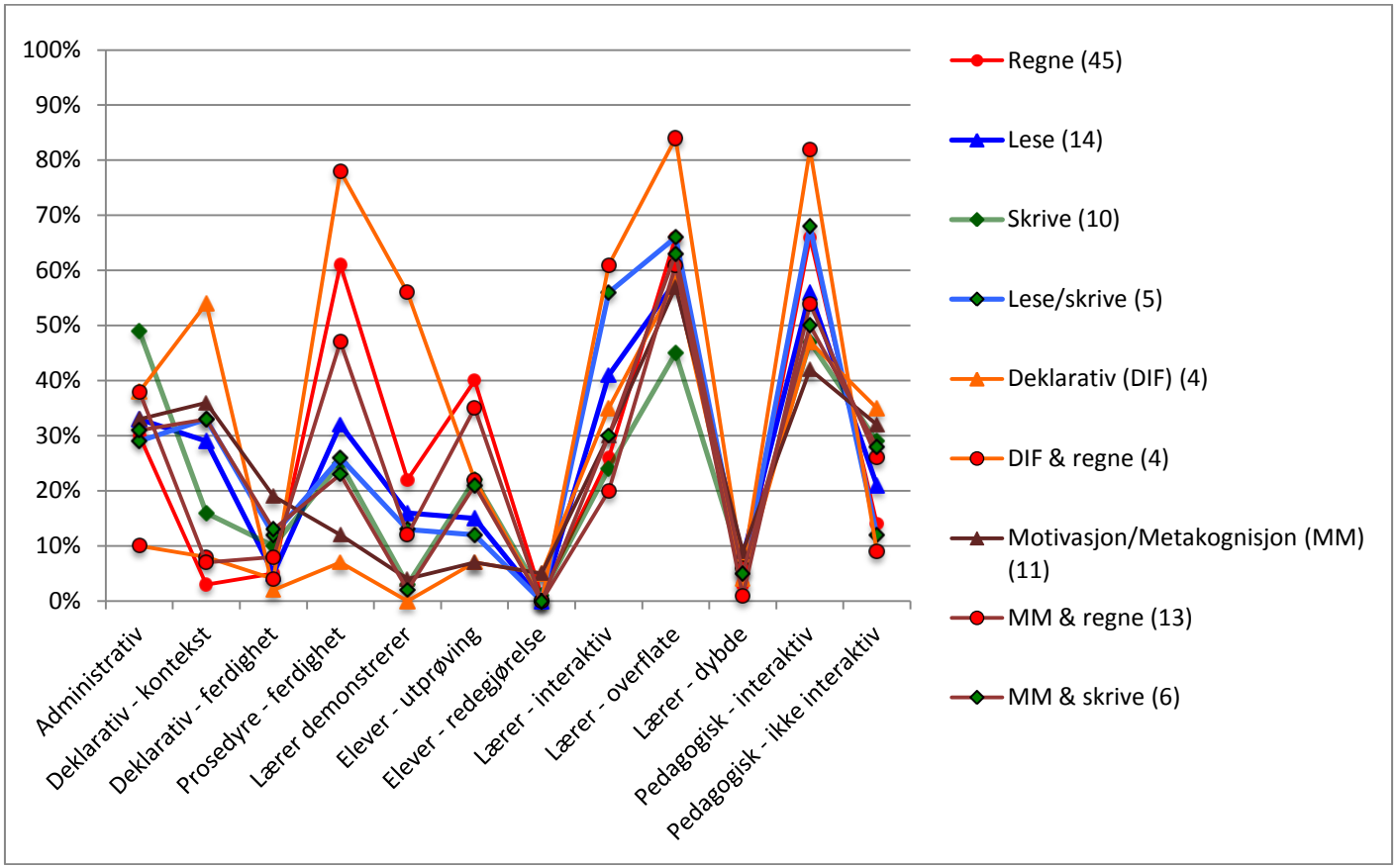
Selv om vi finner positive trekk med hensyn til fokus på interaktivitet og elevers mulighet til å prøve ut ferdighetene gjennom ulike typer oppgaver, så er resultatene for *Lærer – overflate* og *Lærer – dybde* med henholdsvis 61 prosent og bare fem prosent en påminning om ei hovedutfordring som ble avdekt i vår mer generelle forskning på implementering av Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06 (Hodgson *et al.* 2012a).

På samme måte som de tilbakemeldingene og den veiledningen som ble gitt når elevene jobber med ulike oppgaver for å trene ferdigheter, så er også kommunikasjonen som finner sted når lærer demonstrerer og kommenterer i all hovedsak på det vi har definert som et overflatenivå. Det samme finner vi også når lærere og elever jobber med aspekter av, og bevissthet om, deklarativ kunnskap. En slik konklusjon støttes på samme måte av den lave forekomsten (åtte prosent) av gruppekategorien *Deklarativ – ferdighetsrelatert*, noe som forteller oss at selv om lærerne til en viss grad støtter utvikling av prosedyrer knyttet til ulike ferdigheter, så gjør de dette i liten grad gjennom å ha fokus på begrunnelser eller forklaringer.

Sett fra et noe annet perspektiv så kan disse funnene faktisk undervurdere fraværet av dypere, kognitiv samhandling og mangel på tilpasning til elevenes gjeldende forståelse og konstruksjoner (jfr. Vermunt & Verloop 1999). Under kategorien undervisning av deklarativ kunnskap fant vi nesten ingen eksempler på kodene 30 til 37 (se Vedlegg 10 for koder og Vedlegg 14 for resultater), noe som indikerer at elevene nesten aldri ble utfordret, eller gitt anledning, til å artikulere sin egen forståelse av de tema som ble fokusert (*Elever redegjørelse* – kun to prosent), og at forståelsen deres dermed heller ikke ble overvåket og eventuelt korrigert. På tilsvarende måte var samhandlingen under repetisjon av tidligere gjennomgått lærestoff, og ved presentasjon av nytt lærestoff, også i overveiende grad på et overflatenivå. Som del av forskernes mer kvalitative nedtegninger av inntrykk fra timene, ble dette noen ganger kommentert etter at man observerte elever som, gjennom det de sa og det de gjorde, eksempelvis ikke så ut til å forstå grunnlaget for ulike regneoperasjoner i matematikk, uten at dette ble tatt tak i og korrigert, noe det er redegjort for i underveisrapporten fra prosjektet (Hodgson *et al.* 2012a). I stedet fortsatte arbeidet med flere, nye eksempler, med hovedfokus på metode og resultat i stedet for forståelse.

Når det gjelder gruppen *Administrativ*, så ser vi at den gjennomsnittlig opptar en relativt stor andel av tiden med sine 34 prosent. Denne gruppen består imidlertid av koder som også har relevans undervisningsmessig. I tillegg til nødvendige aktiviteter som det å dele ut læremidler, organisere i grupper osv. (logistikk), med et gjennomsnitt på åtte prosent, igangsetting av aktiviteter (gi oppgaver) med et gjennomsnitt på sju prosent, så inneholder denne gruppen også aktiviteter for å bli kjent med og småprate med elevene (small talk), noe som i gjennomsnitt tar opp fem prosent av tiden. Det siste som også inngår i denne gruppen, er tid der det ikke er samhandling mellom lærer og elev (ingen samhandling), noe som i gjennomsnitt tar opp 13 prosent av tiden i undervisningsøktene. Det siste omfatter tid der lærer lar elevene jobbe på egen hånd, individuelt eller i grupper, uten at han involverer seg i arbeidet.

Vi har her kommentert mer spesifikt det potensialet intensivopplæringen kan ha i forhold til elevenes kognitive utvikling, spesielt når det gjelder ferdigheter i lesing, skriving og regning. Vi vil også nedenfor (se punkt 9.6.1) gå nærmere inn på det andre viktige forholdet i Ny Giv, nemlig i hvilken grad intensivopplæringen har potensial til å øke elevenes motivasjon og deres evne til selvregulering.



Figur 26 Grupperte undervisningsaktiviteter, fordelt etter innholdet i øktene.

9.5.3 Undervisningsaktiviteter og innhold

Figur 26 ovenfor viser forekomsten av de grupperte aktivitetene for de innholdsområdene som forekommer i fire økter eller mer. Vi har allerede kommentert den generelle mangelen på variasjon på tvers av de ulike innholdskategoriene. En nærmere kikk på de ulike områdene viser imidlertid at når det gjelder regning, enten alene eller i kombinasjon med andre ferdigheter, så er det her vi finner størst fokus på prosedyreforhold ved ferdighetene. Det dette ser ut til å omfatte, er prosedyrer knyttet til ulike matematiske operasjoner (*Prosedyre – ferdighetsrelatert*) gjennom at *Lærer demonstrerer* og der elever får prøve ut, *Elever – utprøving*. I denne aktiviteten så samhandler lærerne i stor grad med elevene, men, i likhet med lærerens kommunikasjon generelt sett, så er også innholdet i denne kommunikasjonen på overflatenivå, der det er fokus på detaljer i prosedyrene uten noen nærmere begrunnelse eller forklaring for hvorfor, eller forsøk på å utforske elevenes forståelse av disse prosedyrene.

Som tidligere kommentert, så er disse funnene positive i den forstand at man kunne ha hatt en situasjon der lærerne først og fremst hadde fokus på å fortelle elevene om arbeid med regning, i stedet for å støtte dem i den faktiske utprøving av ulike aktiviteter. På den andre siden, så er det slik at mer åpne ferdigheter som beveger seg mot det vi kan kalle problemløsning, krever at elevene har tilegnet seg, og derigjennom har rask tilgang til, deklarativ kunnskap. På denne bakgrunn kan man stille spørsmål ved de relativt lave forekomstene av at lærer presenterer nytt lærestoff eller repeterer allerede gjennomgått lærestoff, og ved at når lærer tar i bruk disse aktivitetene så er de i liten grad preget av kognitiv dybde. Kanskje er det derfor slik at lærerne i for stor grad baserer seg på konkrete aktiviteter, i stedet for å bruke tid på begrunnelser, forklaringer og utforsking av elevenes forståelse knyttet til disse prosedyrene eller aktivitetene.

I kontrast til funnene når det gjelder regneferdigheter, så finner vi for innholdskategoriene *Lesing, Skriving* og *Motivasjon/metakognisjon* at de har større innslag av gruppekategorien *Deklarativ kunnskap*, med et gjennomsnitt på om lag 30 prosent for alle tre gruppene. Imidlertid har disse kategoriene mye lavere forekomster av *Prosedyre – ferdigheter*, sammenlignet med øktene i regning.

Med et forbehold om at det ikke er veldig mange økter som inngår i de to innholdskategoriene, så noterer vi videre at *Lesing* og *Skriving* skiller seg fra hverandre i vektleggingen av *Prosedyre – handlingsbaserte* tilnærminger, der *Lesing* har et innslag av om lag 15 prosent for både *Lærer demonstrerer* og *Elever*

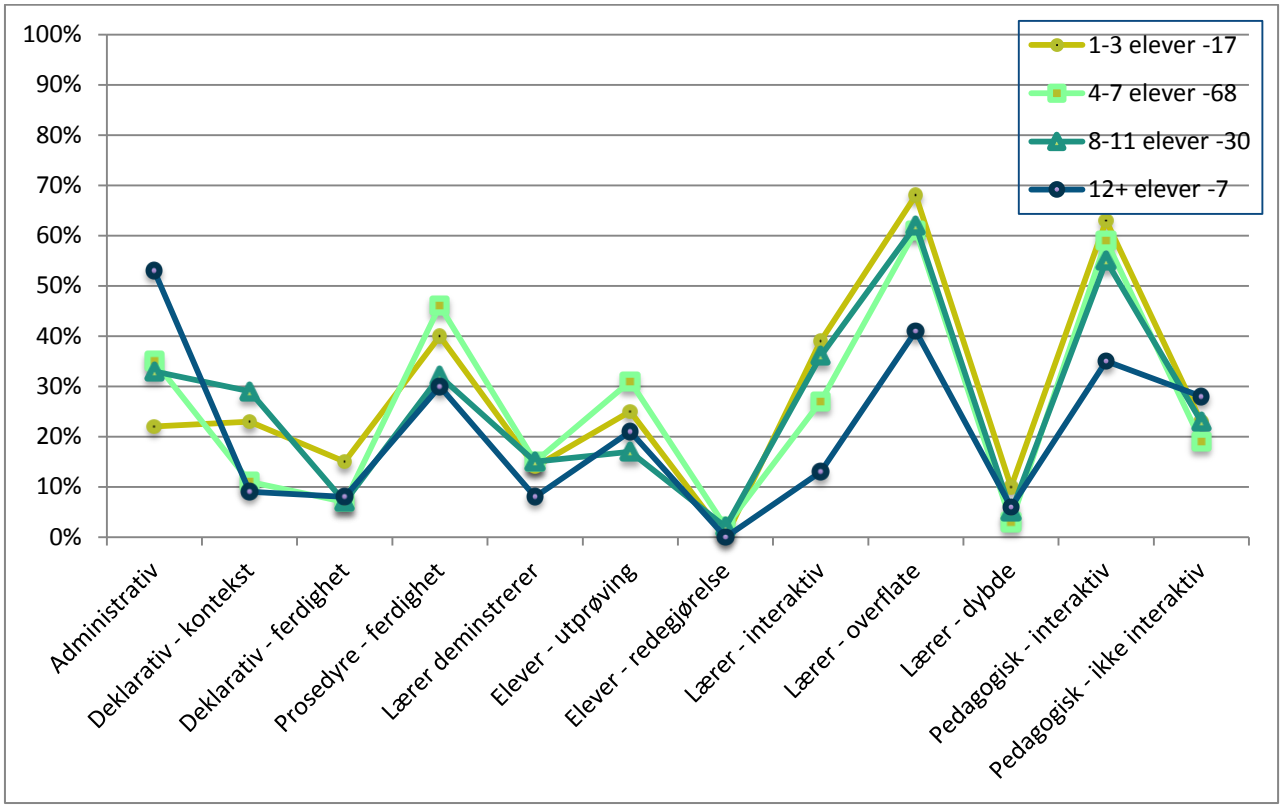
– *utprøving*, mens de respektive resultatene for *Skriving* er på hhv. to prosent og 21 prosent. Det dette forteller oss, er at når lærere underviser i skriving, så tar de oftere en deklarativ tilnærming, dvs. at de snakker om ferdigheten i relativt generelle termer, heller enn å demonstrere den gjennom å gjennomføre spesifikke aktiviteter.

Når det gjelder det siste innholdsområdet, *Motivasjon og metakognisjon*, så finner vi en enda sterkere kognitiv - deklarativ tilnærming, der gruppene *Deklarativ – kontekst* og *Deklarativ – ferdighet* tar opp 55 prosent av tiden i undervisningsøktene. Strategiske, ferdighetsmessige aspekter av motivasjon og metakognisjon blir altså adressert, men ved hjelp av en deklarativ tilnærming heller enn en handlings- og prosedyrebasert tilnærming, noe som er helt motsatt av hva vi fant for andre ferdighetsområder som eksempelvis innen regning.

9.5.4 Undervisningsaktiviteter og klassestørrelse

Figur 27 nedenfor presenterer forekomsten av ulike aktiviteter, fordelt etter størrelsen på Ny Giv gruppa. Det mest fremtredende ved figuren, er at det generelt sett er lite variasjon avhengig av gruppestørrelse. Når vi starter til venstre på figuren med *Administrative* aktiviteter finner vi imidlertid at denne typen aktiviteter øker fra 22 prosent i økter med de minste gruppene, til mer enn 50 prosent av tiden i økter som har 12 elever eller flere. Den sistnevnte gruppen inneholder imidlertid, som vi tidligere har kommentert, få økter, og kan derfor være utsatt for tilfeldige svingninger.

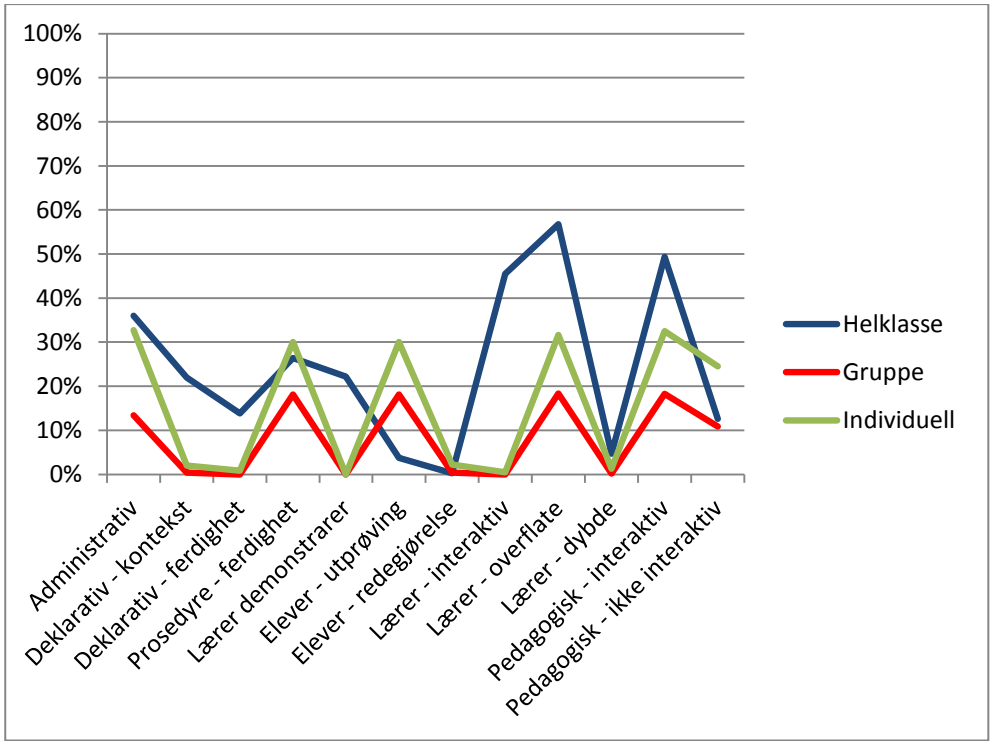
Når vi går ytterst til høyre i figuren så finner vi at i øktene med flest elever (mer enn 12), så brukes det betydelig mindre tid til *Pedagogisk – interaktiv* (35 prosent) aktiviteter, sammenlignet med økter med færre elever (om lag 60 prosent). Det samme er tilfellet når det gjelder *Prosedyre – ferdigheter*, noe som kommer særlig klart fram når man ser nærmere på de mer detaljerte aktivitetene *Lærer demonstrerer* og *Elever – utprøving*. Det samme forbeholdet om få økter med 12 elever eller flere, må tas hensyn til her, men man kan kanskje, på grunnlag av disse nokså konsistente funnene når det gjelder gruppestørrelse, spørre om hvorvidt så store grupper som det her er snakk om, er egnet til å møte intensjonene med intensivopplæringen om systematisk fokus på utvikling av grunnleggende ferdigheter for elever som har et særlig behov for tilpasning som følge av manglende grunnlagskunnskap.



Figur 27 Grupperte undervisningsaktiviteter tidsmessige andel av undervisningsøktene, fordelt etter klassestørrelse

9.5.5 Undervisningsaktiviteter og organisering

Det er også hensiktsmessig å se nærmere på i hvilken grad ulike former for organisering av elevene, det vi har kalt organisatoriske steg, gir grunnlag for anvendelse av spesifikke undervisningsaktiviteter. Denne analysen gjennomføres gjennom å utforske hvor stor andel de aggregerte og grupperte aktivitetskodene gjennomsnittlig utgjør når vi fordeler dem på de ulike stegtypene, dvs. helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. Figur 28 nedenfor gir en oversikt over resultatene.



Figur 28 Grupperte undervisningsaktiviteters tidsmessige andel av de ulike stegene, fordelt etter organiseringsmåte.

Ett av trekkene som kommer klarest fram i figuren ovenfor, er det nærmest totale fraværet av *Lærer – dybde* og *Elever – redegjørelse*, noe vi allerede har vist og kommentert tidligere, og det vi ser her, er at det gjelder på tvers av de ulike organiseringsformene. Videre ser vi at det er i helklasseundervisning at det går med den største andelen tid til administrative gjøremål, noe som kanskje ikke er overraskende, siden det ofte er mest effektivt å gi beskjeder og instruksjoner når elevene er samlet. Det er imidlertid ikke slik at det ikke brukes tid til

administrative gjøremål når elevene jobber i grupper og individuelt, men andelen er noe lavere, særlig for gruppearbeid.

Et tredje forhold som kan kommenteres, er at det er relativt sjeldent forekommende at elever blir utfordret til å stå i fokus gjennom å prøve ut ting i helklassesituasjoner. Det å vise utprøving av ferdigheter i helklassesituasjoner, skjer i stedet i form av at lærer demonstrerer, noe vi fant et relativt stort innslag av da vi viste resultater for de grupperte aktivitetene på tvers av alle organiseringsformene.

Gruppen *Pedagogisk – interaktiv*, som også inkluderer samhandling med elevene i forhold til fokus på *Prosedyre – ferdigheter*, eksempelvis gjennom at lærer demonstrerer, finner vi i ved alle organiseringsformer, selv om der er klart mest når gruppen undervises samlet, dvs. det vi har kalt helklasseundervisning.

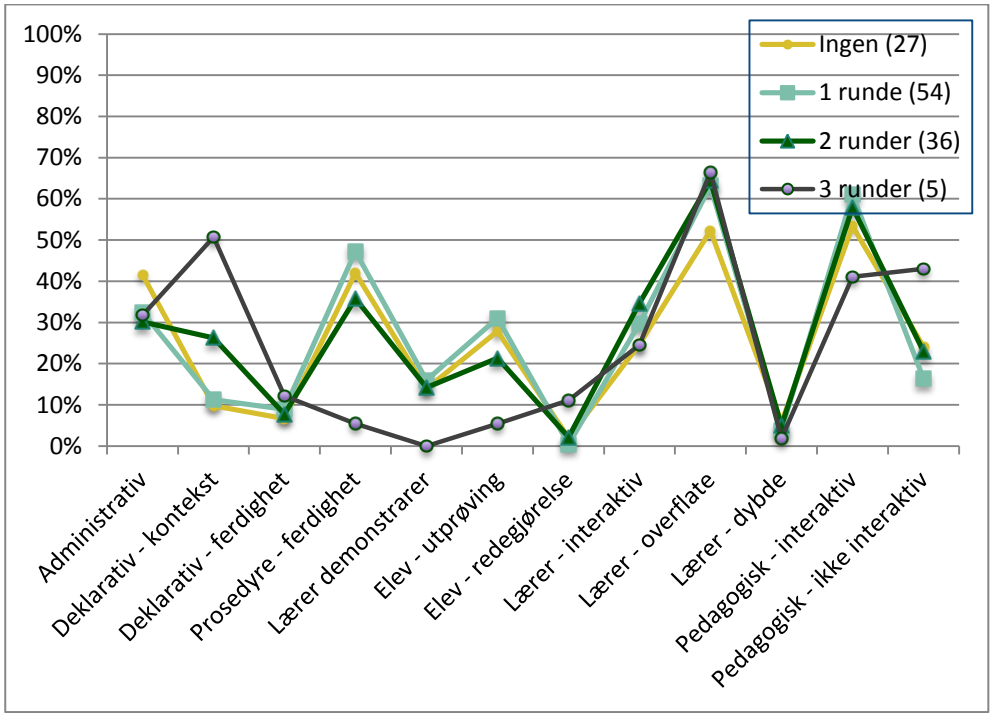
9.5.6 Undervisningsaktiviteter og lærernes erfaring

Muligheten for at lærernes klasseromspraksis endres etter hvert som de får mer erfaring med intensivopplæringen i Ny Giv er interessant å utforske, ikke minst fordi det ut fra intervjuene kunne se ut som om praksisen deres ikke inneholdt så mye av de nye tilnærmingene som ble promotert gjennom kompetanse-utviklingen, men i stedet gikk tilbake til mer tradisjonell undervisning, etter hvert som de opparbeidet seg mer erfaring, og etter hvert som avstanden i tid til kompetanseutviklingskursene ble større.

Figur 29 nedenfor viser forekomsten av de ulike grupperte aktivitetene, fordelt etter lærernes erfaring. Erfaring er her operasjonalisert i form av fire ulike grupper – fra lærere uten erfaring, til de som har erfaring med tre runder med intensivopplæring. Det må påpekes at gruppen økter som er undervist av lærere med erfaring fra tre runder, er veldig liten, slik at vi først og fremst vil vie oppmerksomhet til de tre andre gruppene.

Når vi undersøker Figur 29 nærmere, finner vi at forekomsten av *Deklarativ – kontekst*, dvs. faktakunnskap, er dobbelt så stor hos lærere med to runder erfaring med Ny Giv, sammenlignet med lærere med bare én runde, eller lærere uten erfaring. Selv om gruppen økter undervist av lærere med tre runder intensivopplæring er liten, er det likevel interessant å merke seg at øktene med disse lærerne ligger betydelig lavere på en del sentrale koder for ferdighetslæring, slik som *Prosedyre – ferdigheter, Lærer – demonstrerer* og *Elever – utprøving*. Det kan også nevnes at det ble foretatt en tilsvarende analyse, med fordeling av

gruppeaktivitetene etter når dataene ble samlet inn, dvs. fordelt på de fire innsamlingsrundene. Resultatene var svært like det som er presentert i figuren nedenfor. Det eneste som kan kommenteres fra den analysen, var at forekomsten av *Deklarativ – kontekst* viste en tilsvarende økende tendens som vi ser nedenfor mot slutten av datainnsamlingen, mens *Prosedyre – ferdigheter* og *Elever – utprøving*, viste en synkende tendens i den siste runden med datainnsamling.



Figur 29 Grupperte undervisningsaktiviteters tidsmessige andel av de ulike stegene, fordelt etter lærernes erfaring med intensivopplæring.

9.6 ELEVAKTIVITETER UNDER GRUPPEARBEID OG INDIVIDUELT ARBEID

De undervisningsaktivitetene vi presenterte analyser av i punkt 9.5 ovenfor, er, generelt sett, ulike former for interaksjon som involverer både lærer og elever og som finner sted i helklasseundervisning, men også i gruppe- og individuelt arbeid, når lærer samhandler med enkeltgrupper eller enkeltelever. I tråd med LPP-rammeverket vårt (se punkt 7.1 ovenfor), bør undervisningen også omfatte de

aktivitetene eller oppgavene som elever blir satt til å gjøre på egen hånd, enten individuelt eller sammen med andre medelever i ei gruppe, og der de bare får støtte av lærer i en begrenset del av den tiden aktiviteten foregår.

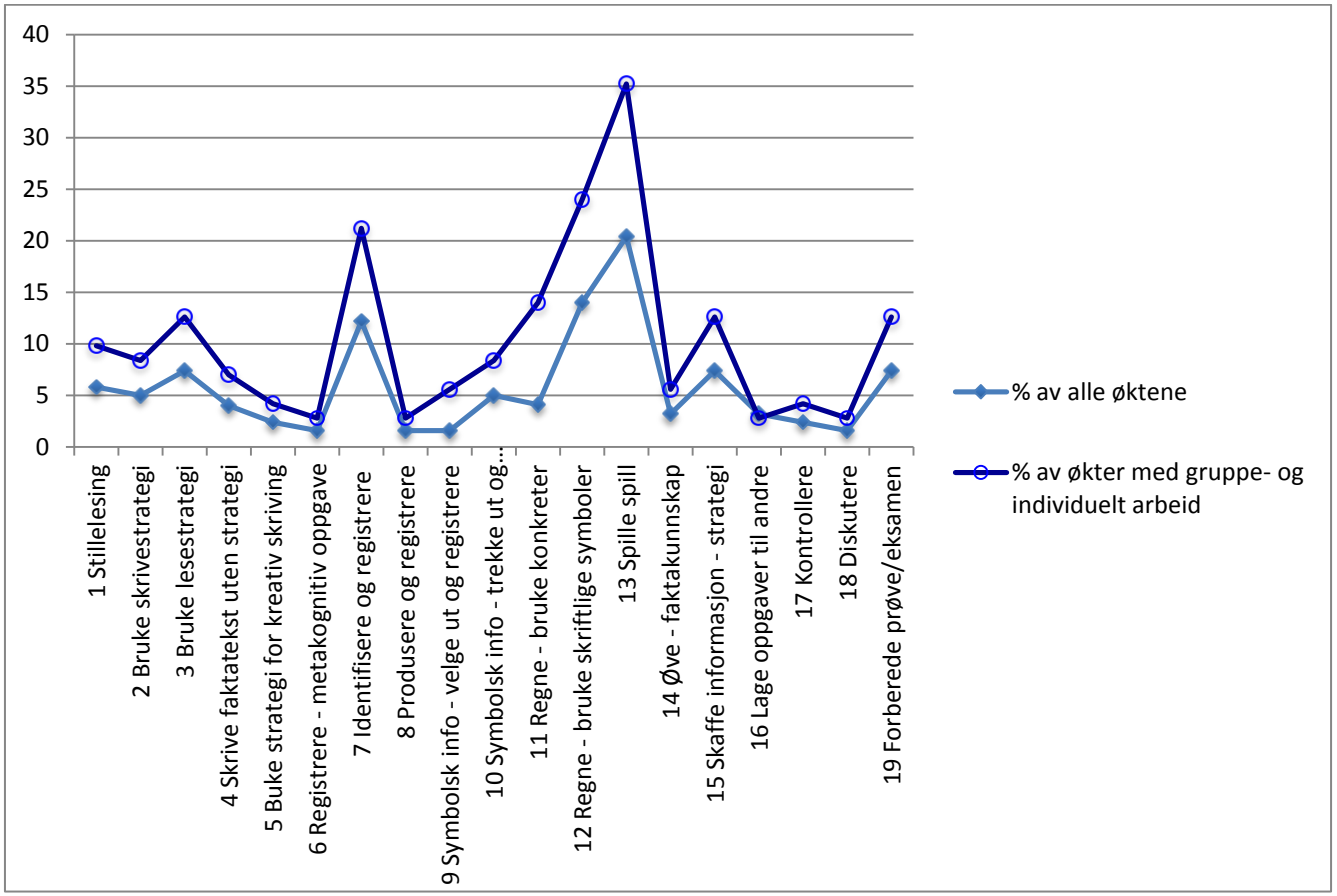
Vi har kartlagt disse individuelle og gruppeaktivitetene under tittelen Elevaktiviteter. Aktivitetene ble beskrevet skriftlig på bakgrunn av notater fra observasjonsskjemaet og fra analysen av videoopptakene, og deretter sortert og kategorisert på en *grounded* måte, dvs. med bakgrunn i det faktiske, empiriske materialet. På bakgrunn av informasjon fra observasjonsskjemaet, fant vi at det var behov for å kunne kode inntil to ulike elevaktiviteter per undervisningsøkt. Kodesystemet, med kodenes betegnelser og beskrivelser finnes som Vedlegg 15 bak i rapporten.

Figur 30 nedenfor viser forekomsten av ulike Elevaktiviteter i hhv. alle øktene, og i de øktene som omfattet gruppearbeid og individuelt arbeid. Det som presenteres i figuren, er andel økter der de ulike elevaktivitetene var en del av undervisningen i timen, og ikke hvor stor del av tiden de opptok. Den aktiviteten som oftest forekommer, er det å spille spill. Som vi vil komme tilbake til nedenfor, handler det nesten utelukkende om spill for å styrke regneferdigheter. Ulike former for spill forekommer i 35 prosent av timene der det er individuelt arbeid eller gruppearbeid, og i 20 prosent av alle øktene. Den nest høyeste toppen i grafen finner vi for koden for å regne ved å bruke skriftlige symboler, en type aktivitet som forekommer i 24 prosent av timene med gruppearbeid og individuelt arbeid, og i 14 prosent av alle øktene. Denne koden omfatter det at elevene regner ulike matematikkoppgaver utelukkende ved bruk av skriftlige symboler, eksempelvis det at de gjør oppgaver i ei lærebok, i et kompendium med oppgaver, eller tentamens- og eksamensoppgaver fra eksamenssett. Deretter følger aktiviteten *Identifisere og registrere*; det kan eksempelvis omfatte det å jobbe med en tekst og identifisere og skrive ned elementer som ord eller faktaopplysninger. Blant de resterende kategoriene som kommer opp i mer enn 10 prosent forekomst, finner vi regneoppgaver med bruk av konkreter, forberedelser til eksamen/tentamen, bruk av lesestrategier og bruk av strategier for informasjonsinnhenting.

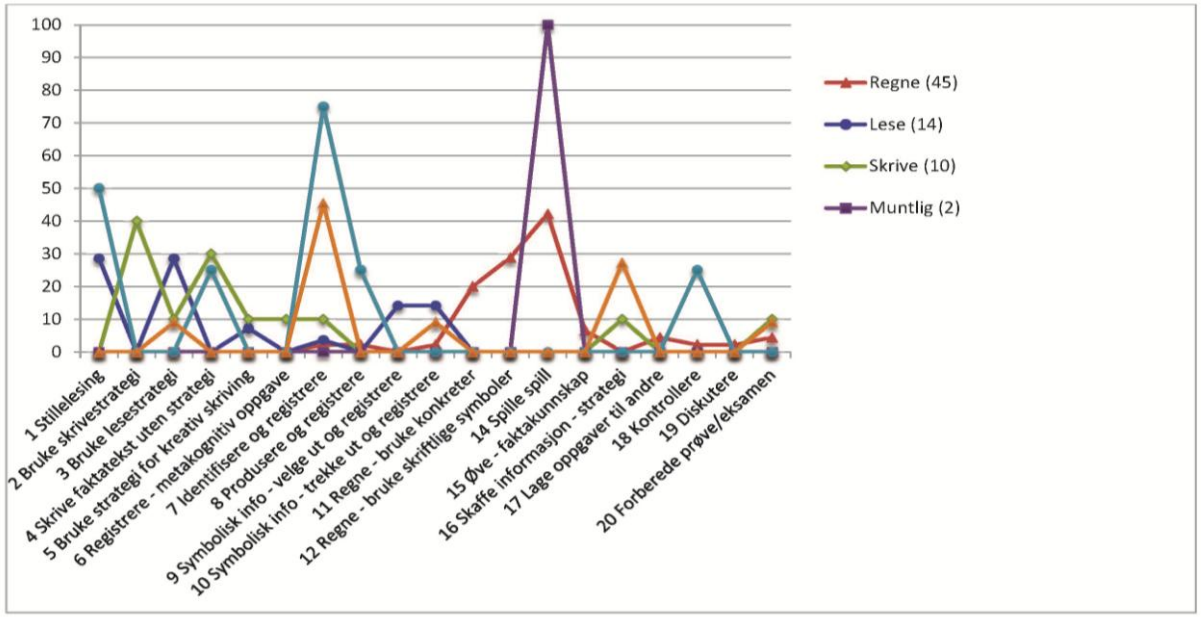
I de to påfølgende figurene er elevaktivitetene fordelt etter øktenes innhold (Figur 31) og etter lærernes erfaring (Figur 32). Her har vi avgrenset oss til å ta med data om forekomsten i alle øktene, dvs. ikke avgrenset til økter som inneholdt

gruppearbeid eller individuelt arbeid. Når det gjelder elevaktiviteter og lærernes erfaring, har vi der avgrenset det til fra ingen til to runder med intensivopplæring, siden gruppen av timer undervist av lærere med tre runder med intensivopplæring var så liten når den ble skilt ut som egen kategori.

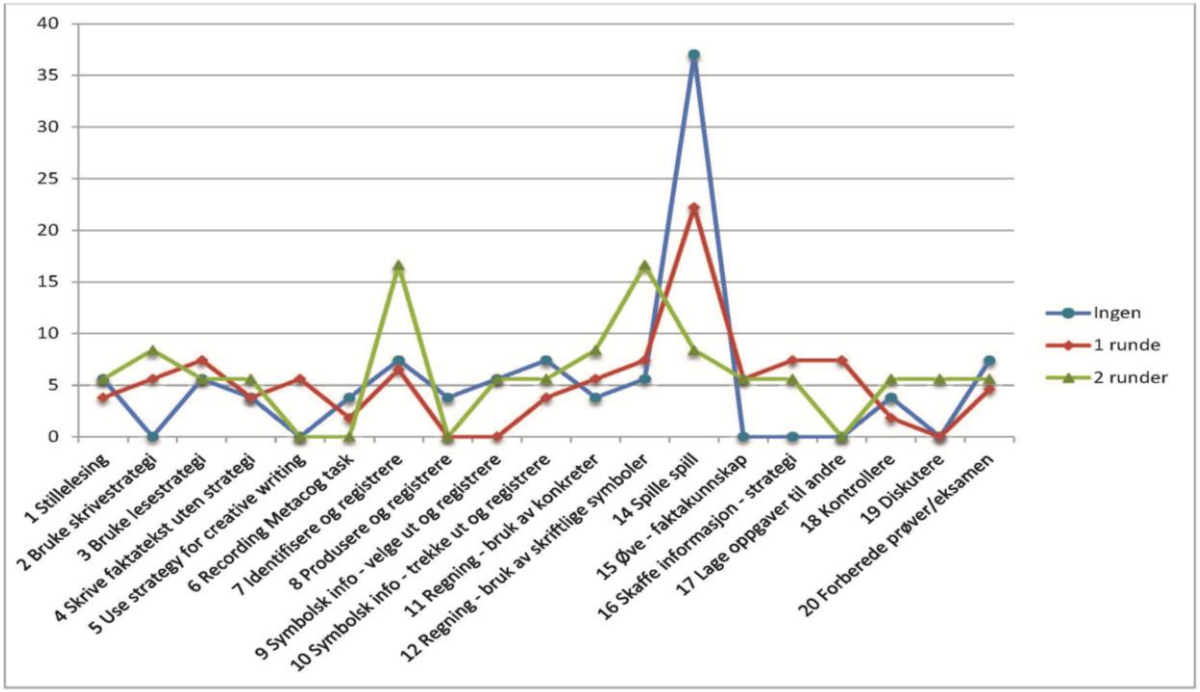
Når vi ser nærmere på disse figurene, så finner vi en rekke forhold som kan være av interesse. For det første så har vi allerede erfart gjennom lærerintervjuene at mange av de aktivitetene lærere snakker om, allerede er uttrykt i form av, eller knyttet tett til, det faglige innholdet i timene. Dette funnet støttes av forskning om hvordan lærere uttrykker seg om innholdet i undervisningen (Shulman 1986), og kunnskap om hvordan læreres tenkning ofte er veldig situert (Brown, Collins & Duguid 1989), dvs. knyttet til den konkrete konteksten. Dette framkommer klart i Figur 31 nedenfor, der det er sammenfall mellom enkelte av innholdsprofilene og aktivitetene, eksempelvis gjennom at stillelesning forekommer i økter med fokus på lesing som grunnleggende ferdighet, og at skrivestrategier anvendes i økter med fokus på skriving som grunnleggende ferdighet. Det som kanskje kan se litt merkelig ut ved første øyekast, er at det å identifisere og registrere elementer, kommer så vidt høyt i økter med fokus på motivasjon/metakognisjon. Siden det å forberede seg til eksamen gjennom bruk av ulike strategier ligger inne her, kan det forklare denne sammenhengen. Elevene prøver ut strategier som omfatter det å identifisere og registrere som del av forberedelsesarbeidet.



Figur 30 Andel økter som inneholder elevaktiviteter, alle timer og timer med gruppe- og individuelt arbeid.



Figur 31 Andel økter som inneholder elevaktiviteter, fordelt etter øktenes innhold.



Figur 32 Andel økter som inneholder elevaktiviteter, fordelt etter lærernes erfaring.

Når vi så går videre og ser nærmere på elevaktiviteter fordelt etter lærenes erfaringer, så finner vi mulige tegn på det vi allerede har vært inne på, nemlig at det kan synes som om lærere vender tilbake til mer tradisjonell undervisning, dvs. mindre bruk av det vi kan kalle for "Ny Giv metoder", etter hvert som de får erfaring med intensivopplæringen. Den klareste tendensen til dette finner vi i bruken av spill, noe vi allerede har slått fast først og fremst foregår i timer med fokus på regning. Der er fallet fra 37 prosent i øktene som er undervist av lærere uten erfaring, til 22 prosent i øktene der lærerne har gjennomført én runde med Ny Giv, og helt ned til åtte prosent i øktene der lærerne har erfaring fra to runder. Det kan også nevnes at spill var helt fraværende i de øktene der lærerne hadde erfaring fra tre runder. Et tilsvarende funn, dvs. en tendens til mer tradisjonell undervisning, finner vi når vi ser nærmere på resultatene for aktiviteten *Regne – bruk av skriftlige symboler*. Dette omfatter, som vi var inne på tidligere, mer tradisjonell oppgaveløsning i matematikk. Vi ser her at innslaget av slike oppgaver øker fra seks prosent i økter av lærere uten Ny Giv erfaring, til 17 prosent i økter som er undervist av lærere som har erfaring gjennom to runder med intensivopplæring. Samtidig er det også viktig å legge merke til at bruken av konkreter i matematikk også øker svakt med erfaring, noe som kan være en tendens i motsatt retning.

Noe liknende, dvs. en tendens i retning av mer tradisjonell undervisning, ser vi for kategorien *Identifisere og registrere elementer*, med en økning fra rundt sju prosent i økter undervist av lærere uten erfaring, til 17 prosent i økter der lærerne har erfaring fra to runder. Denne kategorien fant vi ofte ble brukt da vi studerte nærmere implementeringen av LK06 (Hodgson *et al.* 2012a), i særlig grad i forbindelse med mer tradisjonell undervisning som hadde fokus på deklarativ kunnskap.

9.6.1 Styrking av elevenes motivasjon

Ovenfor, i punkt 9.5.1, kommenterte vi det potensialet intensivopplæringen kan ha i forhold til å styrke elevenes læring, spesielt i forhold til grunnleggende ferdigheter. Vi skal nå se nærmere på intensivopplæringens potensial til å kunne nå det andre målet for tilbudet, nemlig det å øke elevenes motivasjon for læringsarbeidet og deres evne til selvregulering, begge forhold av betydning for det mer langsiktige målet om å motvirke frafall i videregående opplæring.

Det er uten tvil betydelig mer komplisert å vurdere ulike aktiviteters potensial i forhold til motivasjon og trivsel, enn det er å vurdere det potensialet aktiviteten kan ha for å styrke læringen. Dette fordi motivasjon og trivsel (Perry *et al.* 2006)

blir mer implisitt influert av faktorer som er inkorporert i handlinger på en måte som det ikke er så enkelt å avdekke. Det kan handle om ansiktsuttrykk, stemmeleie, når og hvordan en person kommer med en kommentar osv. Vi har ikke forsøkt å kode for slike faktorer, men det er likevel viktig å trekke fram forskernes mer umiddelbare inntrykk som var at det gjennomgående eksisterte en veldig god og lett tone mellom lærer og elever, og at lærerne la veldig stor vekt på at elevene skulle kjenne seg velkommen og ønske å komme til Ny Giv timene. Dette har vi spesifikt kommentert i underveisrapporten fra prosjektet (Hodgson *et al.* 2012b).

Dersom vi avgrenser oss til resultatene fra analysene av lærernes klasseromspraksis som vi nettopp har presentert, så er der tre ulike forhold som vi vil anse kan ha potensial til å øke elevenes motivasjon. For det første fant vi at om lag en fjerdedel av øktene hadde et fokus som eksplisitt tok sikte på å styrke elevenes metakognitive ferdigheter og øke deres motivasjon, dvs. økter som innholdsmessig var kodet med *motivasjon/metakognisjon*. For det andre fant vi et relativt stort innslag av aktiviteter som var mer lekpregede og som derfor kan oppleves motiverende av elevene; eksempelvis inneholdt mer enn en tredel av øktene ulike spill. Sist, men ikke minst, så fant vi et betydelig innslag av interaksjon mellom lærer og elev, og mange muligheter for at elevene selv kunne få prøve ut ulike ferdigheter. Denne type tilrettelegging kan skape det Perry *et al.* (ibid.) kaller *benign*, eller godartede, konsekvenser i form av at elevene opplever lærers engasjement i samhandlingen og deres tilrettelegging for at elevene skal kunne engasjere seg i læringsarbeidet.

9.7 BRUK AV LÆREMIDLER

Vi skal nå presentere en kortfattet oversikt over læremidler som var i bruk i Ny Giv intensivopplæringen. Hvilke læremidler som var i bruk, ble registrert på stegnivå, og det ble registrert alle de ressursene som var i bruk innen hver organiseringsform. Kodesystemet for læremidler ble bygget opp med bakgrunn i de faktiske registreringene av hvilke læremidler som var i bruk, og inneholder i alt 19 ulike koder:

- Ingen læremidler i bruk, Tavle/flipover, Lærebok, Arbeidsbok/-Oppgavehefte, Arbeidsark, PC (Internet), faktabok, PC (Word, Excel, Powerpoint), Matematikkutstyr/konkreter, Spillkort, Kompendium (med tekster/oppgaver), Overheadprojektor, Matematikkspill, Ordkort, Prøve/test, Egen kropp, Sjokolade, Informasjonsark, Avis og Smartboard

Figur 33 nedenfor gir en oversikt over bruk av ulike læremidler, fordelt etter de tre måtene å organisere arbeidet på – helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. Hovedinntrykket fra figuren, er at det er stor variasjon i bruk av læremidler, men at mange av læremidlene bare forekommer i et lavt antall steg, dvs. at de bare sjelden er i bruk.

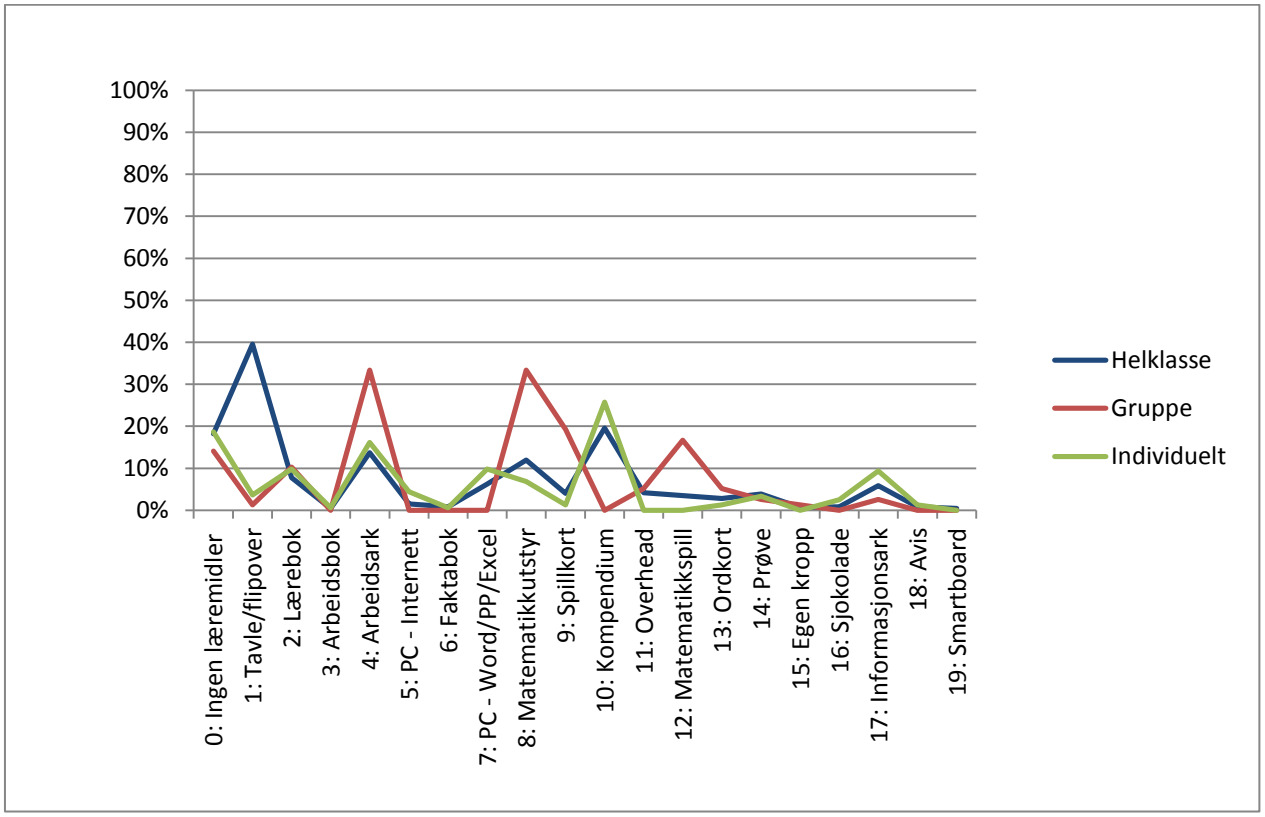
Når det gjelder helklasseundervisning, så er det fire av læremidlene som forekommer i flere enn ti prosent av helklassestegene, ikke overraskende med *Tavla* som den hyppigst forekommende ressursen, med 40 prosent. Deretter kommer *Kompendium* med tekst og/eller oppgaver med 20 prosent, *Arbeidsark* med 14 prosent og *Matte – konkreter* med 12 prosent. I 18 prosent av helklassestegene er det ingen bruk av læremidler. Blant de læremidlene som forekommer i mellom fem og ti prosent av helklassestegene, så finner vi *Læreboka* (åtte prosent), *PC – Word, PP* (seks prosent), *Informasjonsark* (seks prosent). Det som først og fremst skiller seg fra det vi fant da vi analyserte ordinær undervisning under implementering av LK06 (Hodgson *et al.* 2012a), er at lærerne i Ny Giv i mye mindre grad baserer seg på bruk av lærebok, sammenlignet med ordinær undervisning. Dette var også noe som lærerne selv kommenterte i intervjuene, jfr. Kapittel 5 ovenfor.

Når det gjelder gruppearbeid, så er der fem typer læremidler som brukes i minst 10 prosent av stegene, og det er *Arbeidsark* med 33 prosent, *Matematikkutstyr* med 33 prosent, *Spillkort* med 19 prosent, *Matematikkspill* med 17 prosent og *Læreboka* med 10 prosent. I 14 prosent av gruppearbeidstegene er det ingen bruk av læremidler. Alle de resterende ressursene brukes i færre enn ti prosent av gruppearbeidsstegene.

I individuelt arbeid så er det fire læremidler som brukes i ti prosent eller mer av stegene; *Kompendium* med tekst og oppgaver med 26 prosent, *Arbeidsark* i 16 prosent, *Lærebok* i 10 prosent, og *PC* med standard programvare, også i 10 prosent av stegene. I 14 prosent av de individuelle stegene, er det ikke bruk av noen læremidler i det hele tatt, utover ark eller bok for å skrive i.

For å konkludere når det gjelder bruk av læremidler, så finner vi noen ting som ikke er særlig overraskende, som det at tavla er sentral i helklassearbeid og at bruk av arbeidsark er relativt hyppig forekommende i gruppearbeid. Som nevnt ovenfor er det som skiller læremiddelbruk i Ny Giv timene, sammenlignet med ordinære timer, at læreboka har en mye mindre framtredende plass enn det man

vanligvis finner, eksempelvis fra forskningen på læremiddelbruk ved implementeringen av LK06 (ibid.). I stedet er det, særlig i øktene med fokus på regning, mer bruk av spill og av konkreter, noe vi antar kan knyttes til kompetanseutviklingen som lærerne har deltatt på som del av kompetanseutviklingen i Ny Giv.



Figur 33 Andel timer der det gjøres bruk av ulike læremidler, fordelt etter organisering.

10. NY GIV – REFLEKSJONER OG EVALUERING

10.1 INNLEDNING

Ved siste besøk hver vår i forskningsprosjektet, ble lærerne bedt om å reflektere om ulike forhold ved Ny Giv (se Vedlegg 3). I dette kapittelet skal vi se nærmere på svarene på de spørsmålene som omfattet følgende forhold:

- Sammenligning mellom intensivopplæringen og annen undervisning.
- Hvorvidt Ny Giv hadde påvirket dem som lærere.
- Hvordan de vurderer resultatene av intensivopplæringen.
- Spredningsarbeid i kollegiet.
- Utfordringer i intensivopplæringen

10.2 INTENSIVOPPLÆRING OG ANNEN UNDERVISNING

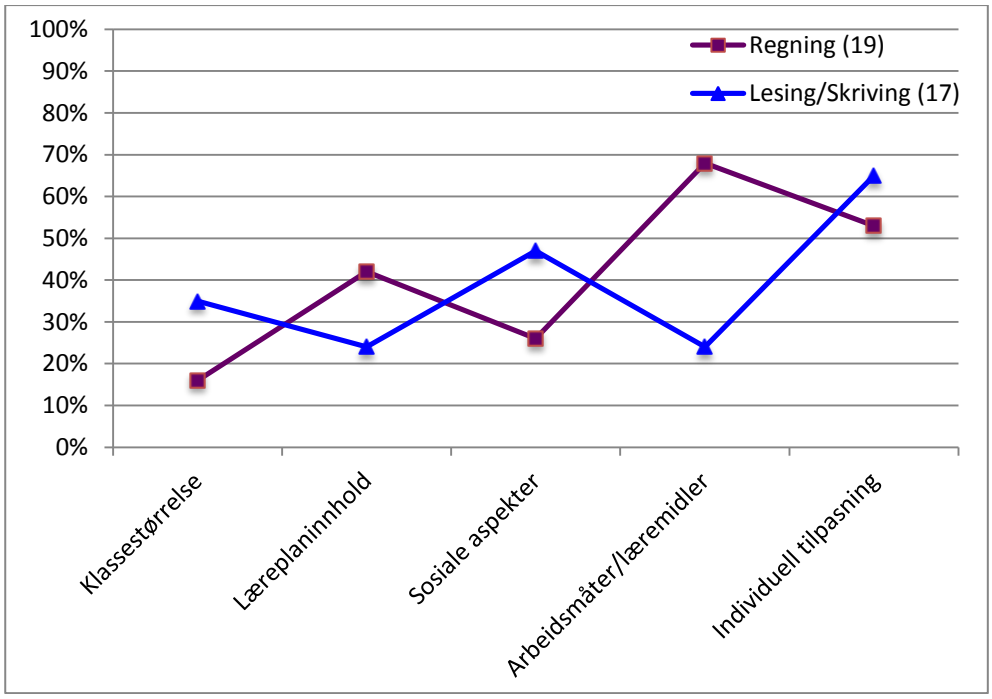
Lærerne ble spurt om hvorvidt intensivopplæringen var forskjellig fra annen undervisning, og hvordan den eventuelt skilte seg ut. Det er data om dette forholdet fra i alt 36 intervju, jfr. Figur 34 nedenfor.

Det forholdet som nevnes av klart flest lærere, er at intensivopplæringen er mer tilpasset elevenes behov, sammenlignet med ordinær undervisning. Dette nevnes av i alt 58 prosent av alle lærerne. Klassestørrelse, dvs. det at gruppene i intensivopplæringen er betydelig mindre enn det lærerne har i ordinær undervisning, nevnes også av relativt mange. Siden små grupper gir større mulighet for individuell tilpasning, kan man se disse forholdene i sammenheng, noe som betyr at det forholdet som i følge Ny Giv lærerne klarest skiller intensivopplæringen fra annen opplæring, er at den gir lærerne bedre mulighet for å tilpasse tilbudet til den enkelte. Læreren får tid til hver enkelt, slik denne læreren beskriver:

> *Du får jo så enormt mye mer tid til hver enkelt elev, i motsetning til når du har 27-28, ikke sant. Så her får en jo virkelig konsentrert seg om hver enkelt og gi tilbakemeldinger. Så det er jo liksom det viktigste da.*

Mens en annen lærer tar spesifikt opp at han i intensivopplæringen når de elevene som kanskje ellers blir glemt i den store gruppa:

Her kan man gripe tak i den stille jenta... jeg vet ikke om du så hun [navn på elev] *som satt ved siden av deg. Veldig stille jente, sier aldri noe, store problemer i forhold til mange fag. Men her har jeg tid til henne, ikke sant. Og hun kommer etter hvert med det som er vanskelig, altså det hun må ha hjelp til også, da. Så avstanden fra eleven til læreren er kortere da, det er en stor forskjell.*



Figur 34 Lærernes angivelse av hvordan intensivopplæringen er forskjellig fra annen undervisning, fordelt etter fagområde.

Hele 68 prosent av lærerne med ansvar for regning mener at intensivopplæringen er preget av andre arbeidsmåter og andre læremidler enn den ordinære undervisningen, mens bare 24 prosent av lærerne med ansvar for lesing og skriving tar opp dette forholdet. Dette kan nok skyldes, som vi viste i Kapittel 9 ovenfor, at undervisningen i regning er tar i bruk spill og konkreter, noe man kan anta at den ordinære matematikkundervisningen i 10. klasse i mindre grad er preget av. En av regnelærerne tar opp nettopp dette, og sier også hvorfor hun ikke bruker disse tilnærmingene i den ordinære undervisningen:

Men noe blir jo helt annerledes. Det er mye lettere å få gjort mye sånne spillaktiviteter, og sånne leker, sånne praktiske greier, når det er mindre grupper. Det å være alene i full klasse, da må du kanskje ha mer tid og så må du, for da må alt forklares litt grundigere så alle får det med seg. Sånne ting er vanskeligere å gjennomføre i en full klasse.

De andre forholdene som skiller intensivopplæringen fra annen undervisning, er i følge lærerne knyttet til læreplaninnholdet og til sosiale aspekter. Det at innholdet er forskjellig, nevnes av 42 prosent av regnelærerne og 24 prosent av lese- og skrivelærerne. I dette ligger at lærerne med ansvar for regning beskriver at innholdet i timene ikke hører til det de mener er "pensum" i 10. klasse; det handler om mye mer grunnleggende kunnskapsinnhold som egentlig hører hjemme på lavere trinn.

Så her er liksom mer... Vi kjører elementær matematikk, grunnleggende matematikk, det er det som vi kjører her. Så får de heller følge med på den undervisningen, den ordinære undervisningen, når de er der, sånn at de følger klassen der, da. Det er nå det som er tanken bak.

En annen måte å beskrive at innholdet er forskjellig, handler om at lærerne i intensivopplæringen føler at de kan frigjøre seg fra læreboka og bruke tid på noe man de mener er viktig at elevene får med seg, uten å trenge å bekymre seg om hvorvidt de kommer gjennom boka før året er over.

I og med at jeg ikke har ei bok som jeg må bli ferdig med det kapittelet til da og da, for da har du ofte en halvårsplan du skal forholde deg til, andre klasser, andre lærere, skal bli ferdig med det og det. Så det er jo ikke der. Jeg kan jo bestemme tempoet selv i forhold til hvor fort de lærer da. Eller eventuelt glemmer. For det og synes jeg er ganske merkelig, at når vi forlater en time så tror jeg kanskje at alle skjønner det. Så jeg har alltid repetisjon, for det er ikke slik. Så at en har anledning til å repetere i alle fall, det er en stor fordel at du ikke har det tidspresset på deg.

Når det gjelder sosiale aspekter ved undervisningen, så viser lærerne til at det er litt mer "slakk" i intensivopplæringen; de holder ikke elevene like stramt i tøylene som det de gjør i den ordinære undervisningen, og de legger vekt på at elevene skal trives, slik at de velger å komme til Ny Giv timene.

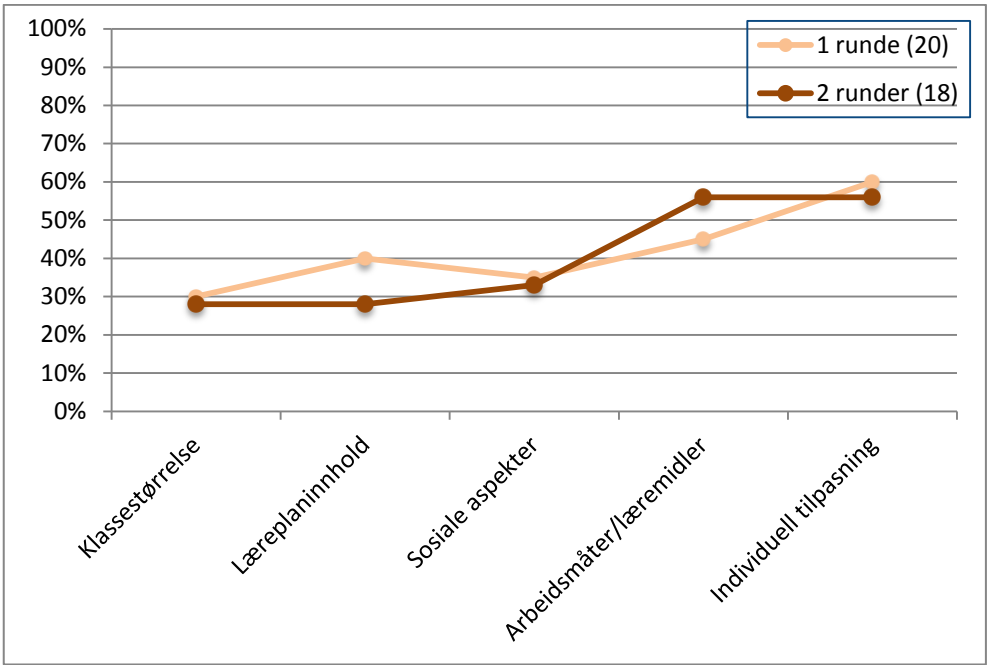
Vi har det heller ikke så veldig sånn disiplinært her inne, vi har litt løsere tøyler da, sånn at... For hvis det blir... hvis de føler at de må ha det like ens her inne som de har det i klasserommet, så tror jeg kanskje jeg mister dem lite grann. De må ønske å komme hit. Det er jo frivillig, og de kommer jo hver gang og synes det er koselig. Vi lager kakao her, og de får bruke tid på det. Jeg synes det er litt viktig at de har det lite grann sånn sosialt i starten og prate lite grann om andre ting, og så kan vi da kjøre i gang med det som er planlagt da. Litt tid bruker vi på sånne ting og, at ikke... ja litt sånn sosialt. Det tror jeg er viktig.

Det å stille med kakao eller kaffe/te, og i enkelte tilfeller mat, er noe også flere lærere nevner, og også noe som ble observert av forskerne under besøkene på skolen. Det å være villig til å bruke tid på å snakke om "ikke faglige" forhold, er noe som framkom gjennom analysene av den faktiske klasseromspraksisen, og noe som forskerne også observerte og kommenterte i underveisrapporten fra prosjektet (se Hodgson *et al.* 2012b). En av lærerne beskriver dette slik:

Men jeg bruker og litt mer tid på Ny Giv og hvor vi rett og slett snakker litt i lag om hvordan de opplever skolen og fremtiden. Og det er ikke så mye... jeg bruker ikke så mye tid på det ellers, litt da, men ikke så mye som Ny Giv.

Analyser av lærerintervjuene avhengig av lærernes erfaringer med Ny Giv (se Figur 35 nedenfor), viste at lærere som var inne i sin første runde med Ny Giv oftere (40 prosent) nevnte forholdet *læreplaninnhold*, dvs. at de kunne frigjøre seg fra det ordinære "pensumet" i 10. klasse, sammenlignet med lærerne som hadde mer erfaring med intensivopplæringen (28 prosent). I og med at lærerne ble stilt dette spørsmålet ved siste besøk ved skolen, hadde alle noe erfaring med intensivopplæring. Dette har medført at vi for dette forholdet har delt lærerne opp i bare to grupper – de som har vært gjennom én runde med Ny Giv, og de som har vært gjennom to runder.

For forholdet *arbeidsmåter/læremidler*, var det motsatt resultat. Der var det flest lærere med mye erfaring med Ny Giv (56 prosent) som mente at intensivopplæringen var preget av andre arbeidsmåter og læremidler enn den ordinære undervisningen, sammenlignet med lærere som hadde mindre erfaring (45 prosent).



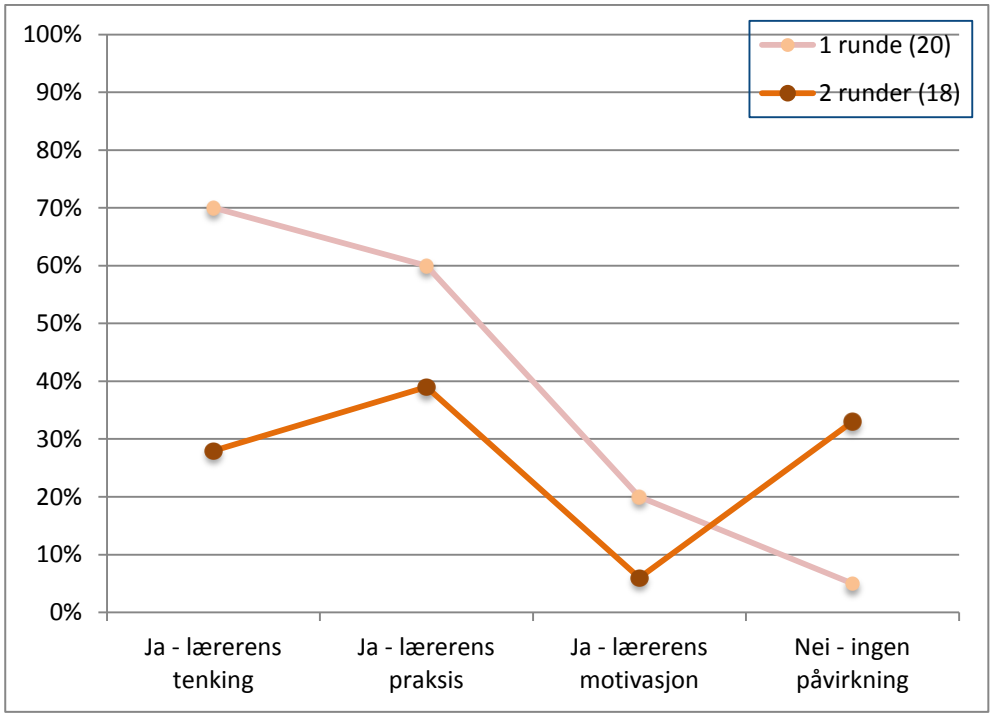
Figur 35 Lærernes angivelse av hvordan intensivopplæringen er forskjellig fra annen undervisning, fordelt etter erfaring med intensivopplæring.

10.3 NY GIV – PÅVIRKNING PÅ LÆRERNE

Lærerne som har ansvar for intensivopplæringen i Ny Giv har deltatt på kompetanseutvikling, og de har, i mange tilfelle, fått jobbe med elever med svake grunnleggende ferdigheter og lav skolemotivasjon. Dette er en type elever som de nok sikkert har erfaring med som en del av de ordinære klassene, men det at de nå samles i en gruppe, er en ny type utfordring for lærerne. I hvilken grad mener så lærerne at arbeidet med Ny Giv elevene gjennom intensivopplæringen har påvirket dem som lærere?

Figur 36 og Figur 37 nedenfor presenterer resultatene etter at lærerne ble stilt dette spørsmålet. Figur 36 viser resultatene fordelt etter hvor mange runder med Ny Giv lærerne har erfaring med. I likhet med i forrige punkt, er lærerne her delt opp i to grupper, avhengig av hvor mange runder med Ny Giv de har vært med på. I Figur 37 er lærerne fordelt etter hvilken fase skolen deres tilhører, noe som overlapper med erfaring, men der lærerne med erfaring fra to runder blir delt i to grupper – Fase 1 og Fase 2.

Utsagnene til lærerne er kategorisert etter hvorvidt de mener de har blitt påvirket, dvs. ja eller nei. Ja-gruppen er deretter sortert i undergrupper, avhengig av hvordan lærerne mener de har blitt påvirket, og dette omfatter deres tenking, praksis og motivasjon.



Figur 36 Lærernes angivelse av hvorvidt Ny Giv har påvirket dem som lærere, fordelt etter erfaring med intensivopplæring.

Når det gjelder det første forholdet, lærerens tenkning og bevissthet, så er det hele 70 prosent av lærerne som har erfaring med én runde med Ny Giv som sier at de har endret hvordan de tenker om undervisning og læring, mens blant de lærerne som har vært med i to runder, er det bare 28 prosent som sier de er endret på denne måten. Tilsvarende er det bare 5 prosent av lærerne med erfaring fra én runde som eksplisitt sier de ikke er blitt påvirket, mens dette omfatter en tredel av lærerne med erfaring fra to runder. Når vi fordeler lærerne etter hvilken fase de tilhører (se Figur 37 nedenfor), er det ingen av Fase 3 lærerne som eksplisitt sier at de ikke har blitt påvirket.

Forklaringen på disse forskjellene kan muligens være at det oppleves sterkere å bli klar over forhold man ikke tidligere har tenkt så nøye på, når det ikke er lenge siden den erkjennelsen er gjort, enn når erfaringen ligger noe tilbake i tid, slik tilfellet vil være for de lærerne som har vært med i to runder. De kan ha hatt denne type refleksjoner tidligere, men at de har bleknet etter hvert som de har fått mer erfaring med intensivopplæringen.

Innenfor kategorien *lærerens tenkning*, finner vi forhold som at læreren har blitt bevisst de elevene som omfattes av Ny Giv, at lærer har blitt klar over hvor svake elevene er, at det har fått lærer til å reflektere over egen praksis osv. For å eksemplifisere de ulike refleksjonene som er kodet her, tar vi med noen eksempler på utsagn, der den første handler om dette å bli bevisst elevenes faglige nivå.

> *Det er ganske mye faktisk, for at det ene er rett og slett finne ut hvor svak de faktisk er. Det har vært en overraskelse. Og jeg tenker at enkelte falt jo av i midten av 1. klassen. Og det... når vi starter og 6 + 4 og fram med fingrene og regne oppover og... Så det er en sånn ting som jeg føler jeg ikke har kunnet avdekke i klassen, at de er så svake. For de kommer jo fram til rett svar. Men i en klasseromssituasjon så har du ikke mulighet, du er ikke så tett innpå, du får ikke på en måte den... og det er mye verre å regne høyt så alle hører det i en klasse enn på en gruppe med noen få elever som du vet at er på samme nivå, de er her av en grunn.*

Interessant nok er dette en lærer med mye erfaring med undervisning i matematikk som, tross denne erfaringen, har fått en slags ny erkjennelse av det faglige nivået til elevene som er i målgruppen for Ny Giv. En annen lærer viser til at hun har blitt bevisst utfordringer i egen praksis som følge av erfaringene fra Ny Giv:

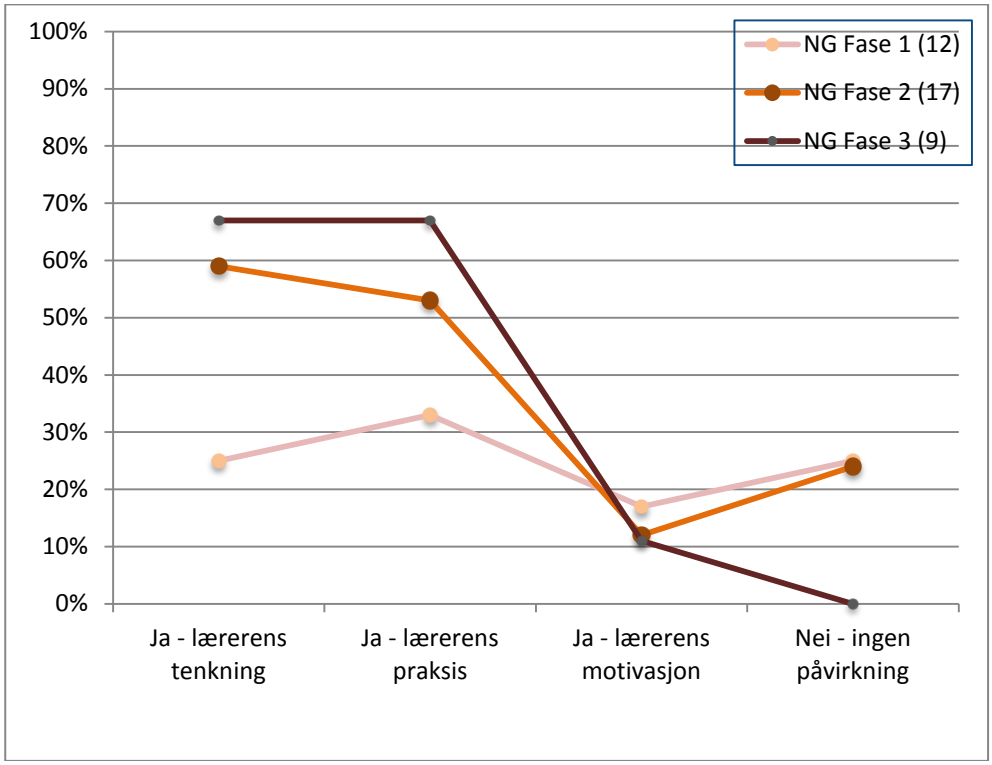
> *Ja, det vil jeg påstå. For at man blir litt vekket da, vet du. Man får noen oppvåkninger innimellom som er både gode og onde, selvfølgelig, for jeg ser jo hvor jeg på en måte har vært litt vel teoretisk da før.*

Mens en tredje lærer kommer inn på at hun har blitt mer bevisst på å tenke gjennom hva elevene må beherske for å kunne løse ulike regneoperasjoner.

> *Jeg synes det er innmari positivt for egen del, fordi at jeg må tenke gjennom hva jeg skal gjøre, jeg må tenke gjennom hva er viktig. Hva må*

de kunne for å løse en sånn regneoperasjon? Det er noe med at du lærer... hva skal jeg si... du må tenke litt på egne læringsstrategier og.

Hvorvidt denne type erkjennelse faktisk har gitt seg utslag i endret praksis i forhold til å bruke tid på å få tak i elevenes forståelse, var vi inne på i forrige kapittel, da vi analyserte lærernes praksis, og der fant vi få tegn på at så var tilfelle.



Figur 37 Lærernes angivelse av hvorvidt Ny Giv har påvirket dem som lærere, fordelt etter hvilken Ny Giv fase skolen deres tilhører.

Når det gjelder endringer av praksis, så sier 60 prosent av lærerne med erfaring fra én runde og 39 prosent av de med erfaring fra to runder, at de har endret praksis. De tilsvarende tallene for Fase 1, 2 og 3 er 33 prosent, 53 prosent og 67 prosent. Også her ser vi altså at det er klart flere lærere med liten erfaring med Ny Giv som sier at de er endret. Når det gjelder hvordan de mener praksisen er blitt endret, så viser de til at de har tatt i bruk tilnærminger som de har fått lære om gjennom kompetanseutviklingen, at de i større grad enn før bruker praktiske

tilnærminger, bruk av konkreter for å støtte elevenes utvikling av ferdigheter i regning, at de er blitt flinkere til å overvåke og følge opp elevene, at de tar seg bedre tid og er bevisst på ikke å "overkjøre" elevene med informasjon, og at de generelt sett mener de har blitt bedre til å gi en tilpasset opplæring.

> *Ja det er det som jeg sa innledningsvis altså, at jeg er blitt mer bevisst dette her med å være... ta hensyn til... individuelle hensyn da, og være mer bevisst på at i klassen sitter det folk som lærer på veldig forskjellige måter, sånn at jeg liksom har ikke valset over dem med min forelesning og oppgaveløsning og ferdig med det, liksom. Jeg har prøvd å tenke at her er det ulike måter å lære på og blitt flinkere på det tror jeg. Ja.*

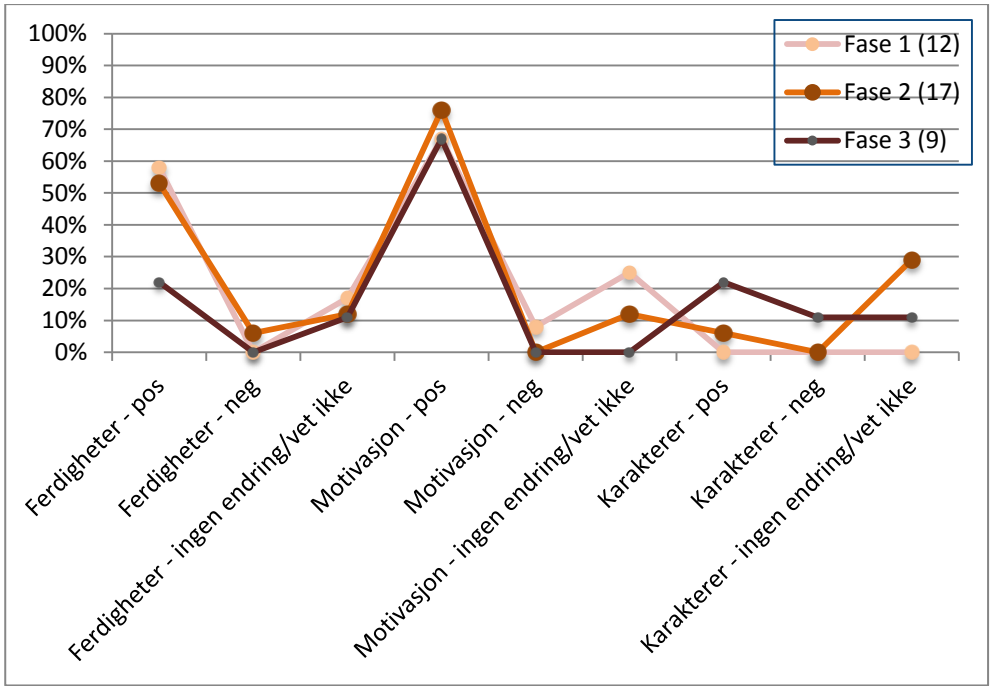
Den siste kategorien i figurene ovenfor omfatter endringer i lærerens motivasjon. Det er en betydelig mindre andel av lærere som tar dette opp, sammenlignet med endringer i tenkning og praksis, men det er likevel interessant å merke seg at knapt 15 prosent av alle lærerne i utvalget sier de har fått mer motivasjon for læreryrket gjennom å jobbe med Ny Giv. Det er særlig kompetanseutviklings-kursene som har fungert som en vitamininnsprøytning.

> *Jeg synes at de foredragene og alt har vært veldig, veldig spennende og gitt meg personlig en sånn... Ja, jeg skulle ønske jeg hadde dette hvert fjerde år, at jeg fikk en sånn dose, for da tror jeg at jeg ville blitt en mye bedre lærer. Det traff meg veldig da. For det er så liten skole her og det er så få å samarbeide med, så du føler at du blir litt sånn. Du går litt tørr rett og slett og du blir litt kjedelig og du tværer og tværer litt, og da synes jeg dette her var så bra.*

10.4 LÆRERNES ERFARTE EFFEKTER AV NY GIV

I Figur 38 nedenfor har vi oppsummert lærernes svar på spørsmålet om de mener Ny Giv har hatt noen effekt på de elevene som har deltatt i intensivopplæringen. Svarene er først sortert i tre hovedgrupper – eventuelle endringer eller effekter på elevenes ferdigheter, motivasjon og karakterer. Innenfor disse hovedgruppene er de så sortert etter hvorvidt endringer oppleves som positiv, negativ eller ingen endring. Den sistnevnte kategorien omfatter også de som sier at de ikke vet. Vi har data fra 38 av lærerne for dette forholdet.

Bildet som framtrer er at lærerne generelt sett gir et samlet positivt bilde av endringer av elevenes ferdigheter og deres motivasjon, mens når det gjelder endringer i form av bedrede karakterer er bildet mye mer sammensatt.



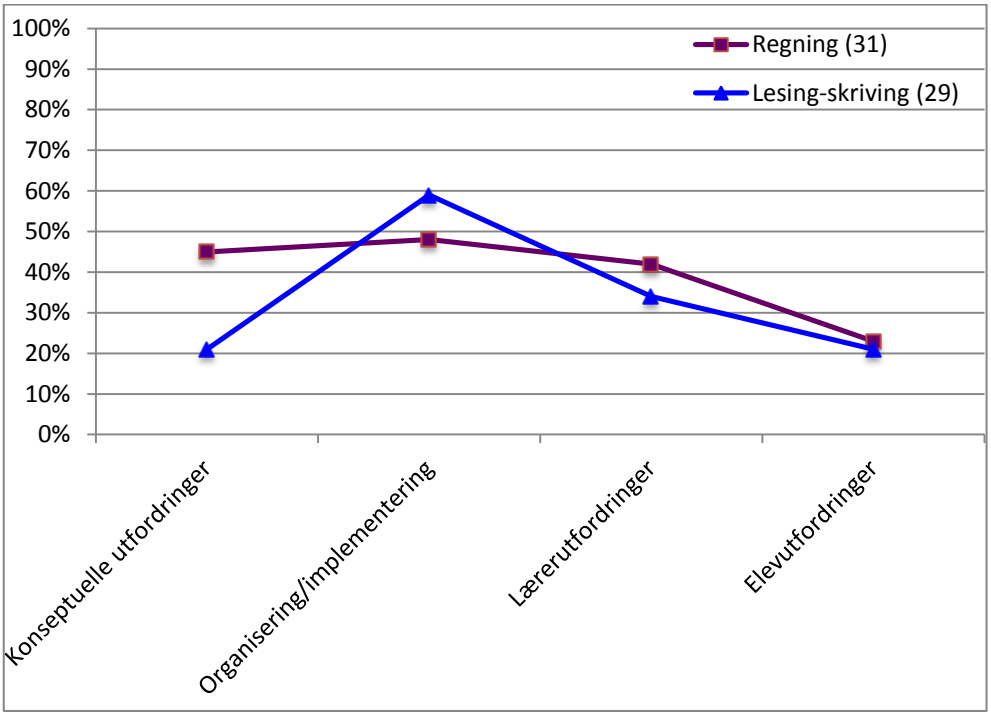
Figur 38 Lærernes erfarte effekter av Ny Giv, fordelt etter hvilken Ny Giv fase skolen deres tilhører.

Det at intensivopplæringen har virket positivt på elevenes motivasjon hevdes av om lag 70 prosent av alle lærerne, uavhengig av hvilken fase skolens deres tilhører. Positive endringer av elevenes ferdighetsnivå nevnes av 58 prosent av Fase 1 lærerne, 53 prosent av Fase 2 lærerne, men bare 22 prosent av Fase 3 lærerne. I og med at gruppene blir relativt små når 38 lærere deles inn i tre grupper, kan man ikke legge for mye vekt på slike forskjeller. Det er svært få som mener at Ny Giv har virket negativt inn på elevenes ferdigheter og deres motivasjon.

10.5 UTFORDRINGER MED NY GIV

Som vi har vært inne på flere ganger i løpet av denne rapporten, så har både rektorer og lærere kommet inn på ulike utfordringer med å gjennomføre

intensivopplæringen i Ny Giv, samtidig med at de har besvart andre spørsmål. Lærerne ble i tillegg eksplisitt stilt spørsmålet om, og i så fall hvilke, utfordringer de opplevde med Ny Giv, og resultatet av analysene av det spørsmålet presenteres i figuren nedenfor. Svarene er sortert i fire ulike kategorier; konseptuelle utfordringer, utfordringer med organisering og implementering, og utfordringer for lærere og for elever.



Figur 39 Lærernes opplevde utfordringer med Ny Giv, fordelt etter fagområde.

Vi ser at det er flest lærere, både i lesing/skriving (59 prosent) og regning (48 prosent), som nevner utfordringer med organisering og implementering av intensivopplæringen. Dette omfatter først og fremst det å få innpasset Ny Giv timene i ukeplanen på en slik måte at elevene ikke mister for mye av undervisningen som klassen får mens de er ute av klassen. Lærerne viser til at det er vanskelig å skulle gi elevene den mer grunnleggende kunnskapen som de mangler, særlig i regning, samtidig som det i de ordinære timene handler om et helt annet innhold. De er også bekymret for at elevene mister timer i andre fag,

noe som kan påvirke det samlede tilbudet deres negativt. En lærer beskriver dette slik:

> *Nei altså, det som er, det er jo det der med at vi må ta dem ut fra ordinær undervisning. Det er en utfordring. Altså, hvilke fag, skal det være bare ett fag, skal det være flere fag. Og vi har jo valgt en modell der vi tar dem ut fra kroppsøving, fordi at der.. det er det jo ikke noen eksamen i. Og det er jo det som er problemet når dette her legges til 10., at det er jo så mye eksamensfag. Og det blir jo ikke riktig... for vi skal jo ikke jobbe eksamensrettet med dette her Ny Giv, det skal jo være... vi skal jo ha et lenger perspektiv på det. Og da blir det jo litt feil hvis vi tar dem ut fra for eksempel natur og miljø og så kommer dem opp i det, det blir jo helt feil, ikke sant. Ja. Så det synes jeg er en utfordring ja.*

Utfordringer for lærerne omfatter at det oppleves som arbeidskrevende å skulle være ansvarlig for intensivopplæringen, og at det også er personlige utfordringer knyttet til relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene. Lærerne mener intensivopplæringen er mer arbeidskrevende, fordi de i så liten grad gjør bruk av lærebøker, og fordi de ikke har noen samlet plan for arbeidet, slik som en årsplan i den ordinære undervisningen. De må plukke ut og tilpasse læremidlene de bruker, etter hvert som arbeidet skrider fram.

> *Det er klart at det er veldig mye arbeid med Ny Giv, det var mye mer enn jeg hadde trodd egentlig. I og med at… for det er jo ikke en vanlig skoletime, altså det er jo med vanlige læremidler, men bare det at det går i sakte kino. Det er jo det at man må faktisk lage som sagt mye av læremidlene skjøl og du må planlegge gangen i alt skjøl uten å støtte deg i noe årsplan eller noen ting, så det blir litt mer jobb med det.*

Når det gjelder oppfølging av elevene, så viser de til at dette en ei gruppe elever som krever veldig tett oppfølging, og at det er utfordrende for læreren å skulle holde oppe motivasjonen og engasjementet over tid.

> *Den er avhengig av at læreren er motivert og at læreren sprudler litt og gir tilbakemeldinger og gir mye ros og anerkjennelse. Jeg tror at du kan kjøre akkurat det samme, men hvis du på en måte ikke brenner eller gir tilbakemeldinger så vil de... så vil det funke dårlig altså.*

Kategorien vi har kalt *konseptuelle utfordringer*, handler om hvordan lærerne forstår Ny Giv, dvs. det begrepsmessige innholdet de legger i Ny Giv. 45 prosent

av lærerne med ansvar for regning, tar opp slike utfordringer, og 21 prosent av lese- og skrivelærerne. Intensivopplæringen, spesielt i regning, fortolkes slik at den skal handle om veldig grunnleggende forhold, og dette oppleves utfordrende når lærerne sammenligner innholdet i intensivopplæringen med det som er "pensum" i 10. klasse. De fortolker også at intensivopplæringen skal handle mye om spill, bruk av konkreter, praktisk matematikk, og dette synes de i enkelte tilfeller er vanskelig å kombinere med tradisjonen i fagene, og at det blir en vanskelig balansegang mellom å bidra til økt motivasjon, samtidig som elevene skal lære noe.

> *Jeg merket i fjor at når de oppdager at det ble for mye lek, at jeg måtte være obs på å knytte det til noe som de faktisk drev med i timene. For jeg fikk veldig mange tips om lekpregede tilnærminger som jeg så at det var gøy i starten, men så hvis jeg glemte meg bort og ikke knyttet det til... For da var jeg sånn: "Å ja, her er det mye spennende å gjøre." Men det å knytte det til det resten av klassen holder på med, og at det skal føles relevant for dem, da tenker jeg at man må passe på å ikke gå i en sånn 'bare leke'-fella. Ja, sånn som jeg kommer på nå i hvert fall. Nå snakker jeg fra matematikken da, som jeg har mest erfaring med.*

Et annet forhold som tas opp, er dette med at lærerne fortolker at intensivopplæringen egentlig ikke skal handle om bedrede karakterer, samtidig som de jo ser at både elevene og verden rundt er opptatt av nettopp det. Utfordringen med å holde på de tilnærmingene som er formidlet gjennom kompetanseutviklingen, samtidig som prøver og en mulig eksamen spøker i det fjerne, er noen som nevnes av mange regnelærere.

> *Men samtidig så har vi jo nå, senest i går, hvor de da hadde slitt veldig med matematikktentamen sist, fordi at de er helt ute av matematikken, så å si, og jobber der på en helt annen måte, jobber ikke sånn eksamensrelatert. Og der mener jeg at da taper de også litt. For de skal gjennom, du må ha den balansegangen mellom det å leke seg fram til og bare ha det morsomt og prøve å finne at det er spennende å lære, men de skal tross alt... og det er viktig, men de er også... vet at de skal gjennom en eksamen, og de har nå fått en nedtur fordi de følte at de ikke fikk til noe på mattetentamenen. Fordi at de andre har jobbet med sånne oppgaver, men ikke vi. Og da er ikke det med på å bygge fremgang. Du kan si på lang sikt, de får bredere sånn matteforståelse, men de er litt der og da altså, de ser på... sammenligner seg med de andre.*

Noen lærere tar også opp utfordringer for elevene. Det handler om å finne plass til intensivopplæringen, samtidig som resten av ukeplanen skal ivaretas. Enkelte elever glemmer av timene og må hentes i klassen, særlig der hvor tidspunktene skifter og klassens ordinære lærer ikke husker på å minne elevene på at de skal på Ny Giv. Andre elever strever med å klare å holde oppe motivasjonen, særlig når de ikke får den ønskede tilbakemeldingen i form av at det går bedre på prøver.

10.6 SPREDNINGSARBEID

Som tidligere nevnt fikk to lærere ved hver skole delta i kompetanseutviklingen i regi av de nasjonale sentrene. Intensjonen var at disse lærerne skulle bidra til å spre arbeidet, men i hvor stor grad har dette skjedd? Både rektorene og lærerne ble bedt om å beskrive hva som hadde skjedd så langt med hensyn til spredning ved deres skole.

Når det gjelder rektorene, så svarte 11 av de 24 rektorene at de var kommet i gang med spredningsarbeid, ni svarte at de hadde planer om det, mens de resterende fire ikke hadde lagt noen slike planer så langt. Omfang og systematikk av arbeidet varierer nok; vi har ikke foretatt noen grundig kartlegging av hva som har skjedd på skolene, men ut fra rektors kommentarer til spørsmålet ser det ut som om det omfatter det helt enkle ved at Ny Giv lærerne har informert om hva de har vært med på av kompetanseutvikling på et personalmøte, til at noen skoler legger det mer systematisk inn i en prosess over tid. Rektorene trekker imidlertid fram at de ser klare utfordringer med tanken om å få til spredning når bare to av kollegiet har fått delta. Det handler både om at Ny Giv lærerne ikke føler seg helt trygge på det lærestoffet og de metodene som kompetanseutviklingen har omfattet, at andre lærere kanskje ikke er så interessert i disse nye mer utradisjonelle metodene, at noen kan være litt snurt fordi det bare er noen få som har fått tatt del i kursingen, etc. Oppsummert kan man kanskje si at det ikke oppleves så enkelt å ”bli profet i eget land”. En rektor beskriver utfordringene slik:

> *Men vi ser jo at det er en kjempeutfordring, det å skulle selge hva du har lært og opplevd på kurs videre, at det er kjempevanskelig. Men vi har tatt fellesmøte, de har presentert det, de har prøvd å lære bort i ungdomsskolen. Nå er det ikke så store forhold, så det er jo en fordel, at det er lettere å være tett på. Og de har prøvd litt sånn... ja ikke kollegabasert veiledning, men de har altså gitt hverandre ideer, de har prøvd å dele sin kunnskap da. Men at de andre lærerne skal få eierforhold*

til den metodikken det tror jeg... Det er vanskelig, jeg ser ikke helt hvordan vi skal få det til.

Mens en annen rektor tar opp at ikke alle blir møtt på en positiv måte:

Fordi at det er lærere som kommer begeistret fra et kurs, det er ikke alltid de blir like godt mottatt av de andre.

Når det gjelder lærerne, så er det bare omlag en tredel av de i alt 43 lærerne som sier at de er i gang med spredningsarbeid. Fordelt etter hvilken fase skolen deres tilhører, var det nesten halvparten av lærerne ved Fase 2 skolene som sa de hadde bidratt med spredning, sammenlignet med bare 12 prosent av lærerne ved Fase 1 og Fase 2 skolene. Det er forståelig at Fase 3 lærerne ikke hadde kommet så langt med spredning, siden dette var deres første runde med intensivopplæring. Når det gjelder Fase 1 lærerne, så er det mer usikkert, men det kan jo hende at de har bidratt noe til spredning i den tidligere fasen med intensivopplæring, uten at de trekker det fram nå. Det kan jo også være, slik funn fra analysen av klasseromspraksisen antyder, at de tilnærmingene som de fikk formidlet gjennom kompetanseutviklingen, er kommet noe mer i bakgrunnen, og at lærerne derfor ikke er like fokusert på spredningsarbeid.

Lærer ble også spurt om det hadde skjedd noen spredning innen deres egen praksis, dvs. om de hadde tatt i bruk tilnærminger fra kompetanseutviklingen i Ny Giv i de andre timene de underviser. Der svarte 70 prosent av lærerne at de hadde begynt å bruke Ny Giv tilnærminger også i den ordinære undervisningen, mens 15 prosent sa eksplisitt at de ikke gjorde det. Analyser av dette forholdet etter lærernes erfaring med Ny Giv, viste at mens bare 39 prosent av de som hadde vært gjennom to runder med intensivopplæring svarte at de brukte Ny Giv tilnærminger i de øvrige timene, så omfattet dette hele 89 prosent av lærerne som kun hadde erfaring fra én runde med Ny Giv.

11. ELEVPERSPEKTIVER PÅ INTENSIVOPPLÆRINGEN

11.1 INNLEDNING

I vår gjennomgang og presentasjon av funn i de foregående kapitlene, er det først og fremst læreren som er viet oppmerksomhet. Men, det er uten tvil også viktig å få elevenes opplevelse av undervisningen, både for å kartlegge hvilke forventninger elevene har til intensivopplæringen, men også for å se hvordan det lærer tenker om, planlegger for, og gjennomfører, blir oppfattet og vurdert av elevene. I punkt 2.3.1 og 2.3.2 ovenfor er det redegjort for utvalg og innhold i elevintervjuene. Materialet fra elevene omfatter 130 intervju, der hoveddelen av disse er individuelle intervju, mens et mindre antall er gruppeintervju.

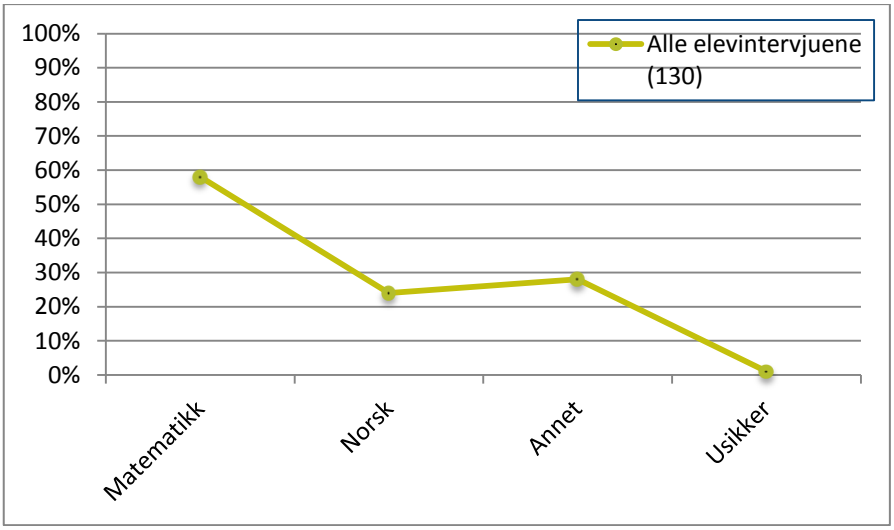
11.2 ELEVENES OPPLEVDE BEHOV FOR, MÅL MED OG FORVENTNINGER TIL INTENSIVOPPLÆRINGEN

Elevene ble spurt om hvilke behov de opplevde at de hadde som hadde medført at de hadde takket ja til å delta i intensivopplæringen, og de ble spurt om hvilke mål og forventninger de hadde til deltakelsen. I Figur 40 nedenfor presenteres resultatene fra spørsmålet om opplevde behov. Vi ser der at det er mange elever som angir at de har behov for hjelp med matematikk; dette nevnes i 58 prosent av elevintervjuene, mens utfordringer i norsk nevnes i 24 prosent av intervjuene. Vi har her brukt termene norsk og matematikk i stedet for regning, lesing og skriving, fordi det er disse termene elevene benytter. Kategorien *Annet* omfatter en rekke ulike forhold, der noen av disse nevnes av relativt mange, mens andre nevnes bare i ett eller to intervju. Forhold som nevnes av mange omfatter behov for økt motivasjon for skolearbeid og det å få hjelp til å konsentrere seg. Blant de forholdene som nevnes av noen få, er det å få hjelp til å øve til prøver, hjelp til å komme på skolen, hjelp til lekser/innleveringer, behov for mindre teori og mer praktisk rettet undervisning, hjelp til få tettet kunnskapshull, hjelp til å lære bedre og huske mer, og det å få til en bedre kommunikasjon med lærer.

Vi tar her med et utsagn fra en elev som kombinerer flere av de forholdene som vi har nevnt ovenfor:

> *Jo fordi at jeg selv har vært litt... at jeg selv har trengt litt det at jeg må komme meg litt videre i matte da, jeg får lite konsentrasjons... ja, når jeg er oppe i klasserommet, jeg føler liksom at jeg trenger litt mer*

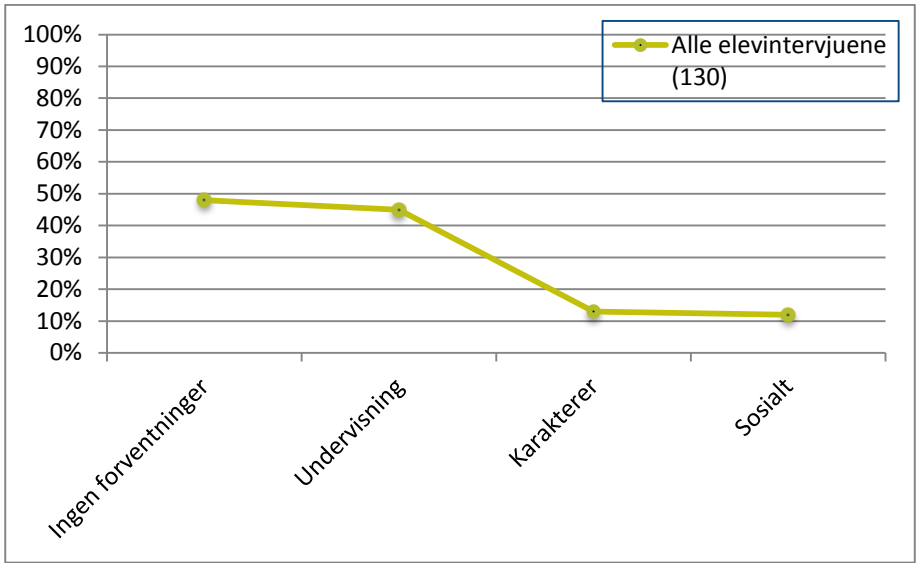
oppmerksomhet og rekke opp handa for eksempel, så er det litt mer at... jeg føler jeg får litt mer oppmerksomhet her.



Figur 40 Elevenes angivelse av hva de har behov for støtte til gjennom Ny Giv.

Vi har tidligere vært inne (se punkt 10.5) på at lærerne opplevde et krysspress mellom forventninger til bedrede karakterer og det de opplevde som en av intensjonene med intensivopplæringen om å gi elevene et annerledes, mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende tilbud. Det kan på dette grunnlaget være interessant å se hvilke forventninger elevene hadde til opplæringen, og hvilke konkrete mål de hadde satt seg. I Figur 41 nedenfor presenteres resultatene for spørsmålet om hvilke forventninger elevene har, mens Figur 42 gir oss en oversikt over målene deres med intensivopplæringen.

Når det gjelder forventningene, så framkommer det i nær halvparten (48 prosent) av intervjuene at elevene ikke har noen spesielle forventninger til intensivopplæringen. De som sier at de har forventninger, tar opp forhold vedrørende undervisningen (45 prosent), karakterer (13 prosent) og sosiale forhold (12 prosent).



Figur 41 Elevenes forventninger til intensivopplæringen.

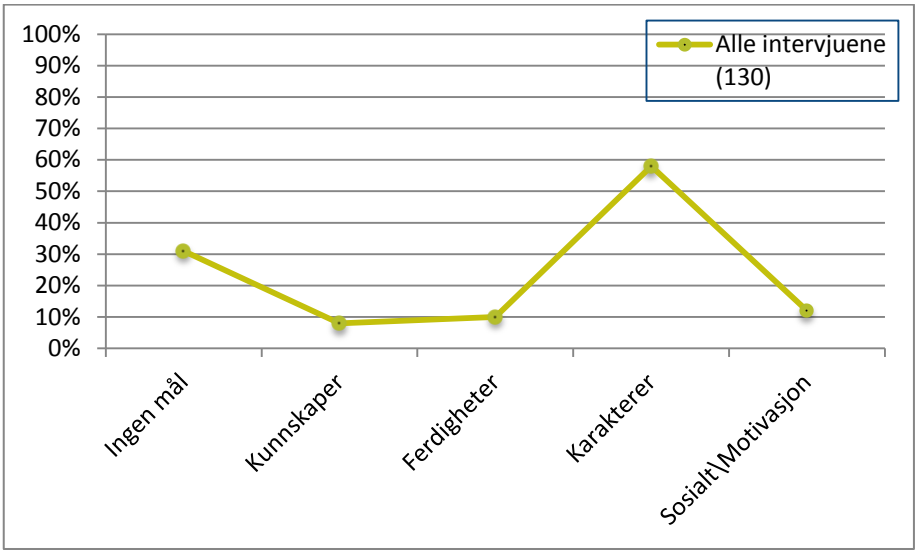
Forventninger til undervisningen omfatter forhold som det at elevene tror det blir andre og mer varierte arbeidsmåter, at det er færre elever i gruppa og at de derfor kan få mer oppmerksomhet fra lærer, at innholdet er enklere enn i den vanlige undervisningen, samt at de kanskje også får tilgang til et annet innhold enn ellers, gjennom at de får lære seg strategier for å håndtere skolearbeidet på en bedre måte. En elev uttrykker noe av dette slik:

> *Jeg tror man får lære andre måter å lese på og skrive på. Eller lese på, og så lærer man liksom på en måte ordentlig hvordan man gjør brøk og alt det der.*

Det er bare i 13 prosent av intervjuene at det framkommer spesifikt at elevene har forventninger om å få bedre karakterer, men, som vi vil komme tilbake til nedenfor, hindrer ikke det dem i å ha mål om faktisk å få det til. Når det gjelder kategorien *Sosialt*, så handler det om at de har forventninger om større trygghet og fellesskap i Ny Giv gruppa, sammenlignet med det de opplever i den ordinære klassen. Dette uttrykkes eksempelvis slik:

> *Ja, at jeg blir litt mer trygg på å snakke og sånn, altså... og jeg trodde det kom til å hjelpe meg veldig, fordi at jeg hadde litt vanskeligheter siden... ganske... sånn i 7., liksom, så hadde jeg.. jeg har hatt det ganske lenge.*

Når det gjelder mål med å delta på Ny Giv, så kommer som nevnt dette med karakterer betydelig klarere fram. I 58 prosent av intervjuene framkommer det at elevene har mål om å bedre karakterene. Øvrige mål omfatter bedret motivasjon (12 prosent), bedre ferdigheter (10 prosent) og bedre kunnskaper (8 prosent). I 31 prosent av intervjuene sies det ikke noe spesifikt om mål med deltakelsen i intensivopplæringen.



Figur 42 Elevenes mål med deltakelse i intensivopplæringen.

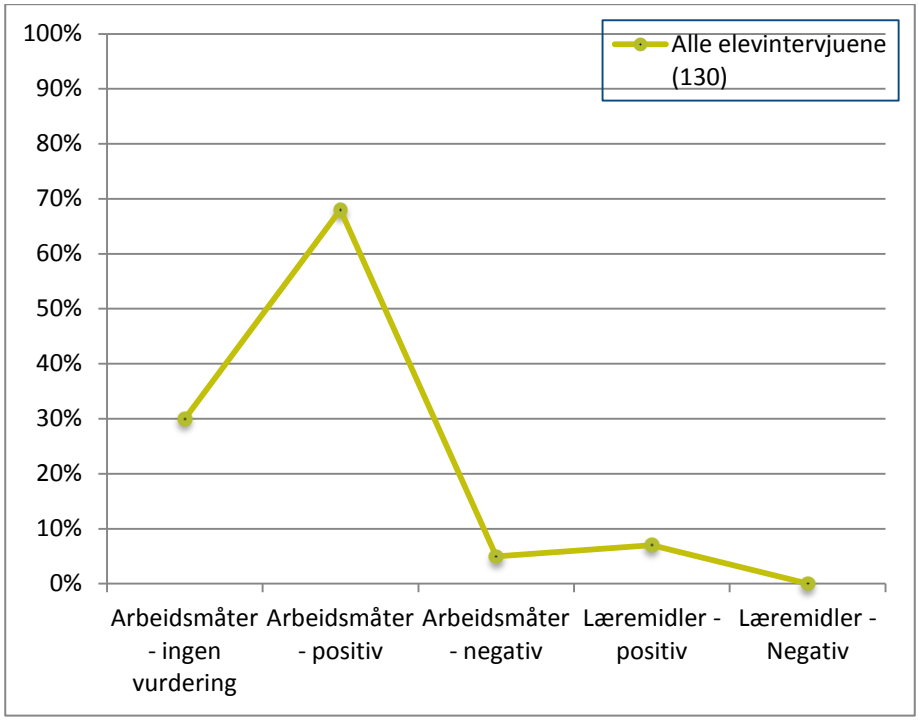
I mange tilfeller har elevene flere mål, slik som denne eleven som kombinerer mål om bedre karakterer og mer motivasjon:

> *Jeg ønsker jo å hjelpe meg selv med å få bedre karakterer, og for å få litt mer motivasjon til å klare å gjennomføre 10. klasse da.*

11.3 ELEVENES VURDERING AV OPPLÆRINGEN OG DERES OPPLEVDE UTBYTTE AV INTENSIVOPPLÆRINGEN

Elevene ble bedt om å vurdere de enkelte øktene i forhold til arbeidsmåter, læremidler, og hva de syntes de hadde fått ut av timen. De ble også bedt om å gi en totalvurdering av hva de hadde fått ut av opplæringen gjennom de månedene det hadde pågått.

Figur 43 nedenfor presenterer resultatene av elevenes vurdering av arbeidsmåtene og læremidlene som ble benyttet i de øktene der forskeren var til stede. Elevene er gjennomgående positive til arbeidsmåtene; i hele 78 prosent av intervjuene gis det positive evalueringer av aktivitetene som det var lagt opp til i øktene, mens det bare framkommer negative kommentarer i fem prosent av intervjuene. Når det gjelder læremidler, er det mye sjeldnere at elevene har noe spesifikt å si om dem. I sju prosent av intervjuene framkommer det positive kommentarer, mens ingen har negative bemerkninger om læremidlene.



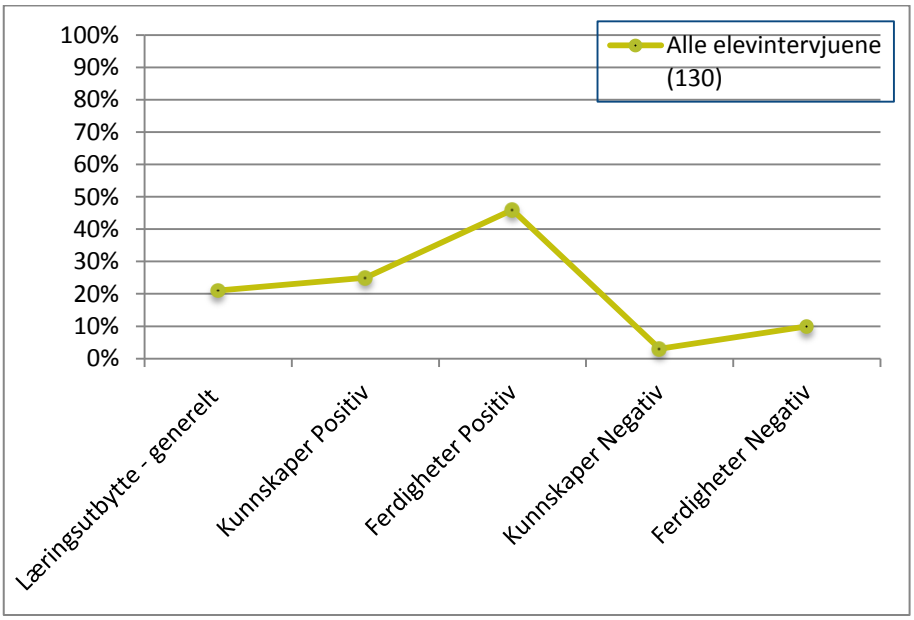
Figur 43 Elevenes vurdering av de enkelte øktene i intensivopplæringen.

Vi tar her med en liten passiar mellom to elever som nettopp har jobbet med en læringsstrategi (tospalter), som de er veldig fornøyd med:

> *Elev 1: Det var veldig... det var en bra time. Fordi jeg tror ikke vi har hatt noen dårlige timer egentlig, til nå. Så lenge vi får være mer aktive og gjøre ting istedenfor å bare skrive med blyant... det blir jo stor forskjell når en må sitte og... Istedenfor hvis du har en tospalter da, så må du skrive fordi*

det står en tekst der, og så må du svare der, og så kan heller læreren printe ut, og så kan du legge over og bytte på og være litt sånn aktiv, og da lærer du mye fortere og, merker jeg da.
Elev 2: Det er jeg helt enig. Jeg er veldig på disse tospaltene og lager mye av det, og når en klarer å gjøre sånt ut av det, så blir det veldig bra. Jeg i hvert fall, jeg husker mye bedre hvis vi gjør ting praktisk, eller spill for eksempel, mattespill hjelper veldig, synes jeg. Så det er veldig bra.

Elevene er altså nokså gjennomgående positive til de arbeidsmåtene som øktene bestod av, men følte de at de lærte noe i løpet av timen? I Figur 44 nedenfor oppsummeres resultatene av de vurderingene de gir i forhold til læringsutbytte fra de konkrete øktene som forskerne tok del i.



Figur 44 Elevenes opplevde utbytte av de enkelte øktene i intensivopplæringen.

I nær halvparten (46 prosent) av intervjuene framkommer det positive kommentarer om læringsutbytte i forhold til ferdigheter, mens det tilsvarende tallet for utbytte i form av kunnskaper er 25 prosent. I 21 prosent av intervjuene er elevene positive til at de har hatt et utbytte, men uten at det spesifiseres nærmere om det gjelder kunnskaper eller ferdigheter. Vi tar her med utsagn der to elever snakker om hva de har lært, både av kunnskaper og ferdigheter:

Elev 1: Beskrive ting mer.
Elev 2: Metaforer, vite hva som er metaforer og hva som er bilde og sånn.
Elev 1: Gjøre fortellingen mer interessant og sånne ting.

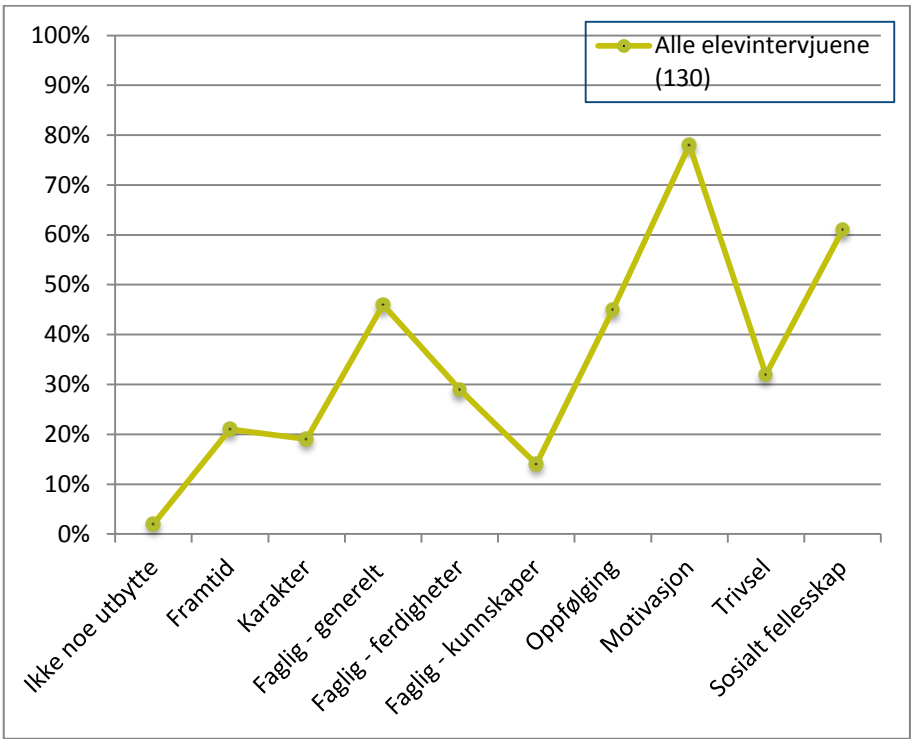
Det er få negative utsagn; i ti prosent av intervjuene framkommer det negative utsagn i forhold til læring av ferdigheter, mens negative kommentarer om kunnskaper framkommer i bare tre prosent av intervjuene. Begrunnelsene for de negative kommentarene omfatter to ulike forhold – de føler ikke at de har lært noe, fordi de kunne det fra før, eller de føler ikke at de har lært noe, fordi de ikke forstod det innholdet det ble jobbet med. Vi tar her med et lite utdrag av en samtale mellom forsker og en elev, der de prøver å avdekke hva eleven har fått med seg fra en time der det ble jobbet med brøk og desimaltall.

Dere fikk et... dere fikk utlevert et ark i forhold til brøk og desimaltall.
Ja, det forstod jeg ingen ting av, for jeg har glemt det litt bort.
For det hadde dere holdt på med i går, hadde dere ikke?
Ja, men vi... det var noen... første arket vi fikk det var jo lett, for der står det jo på tallinja, så stod det først 0,4 og så var det jo 4 unna, så det ble jo 0,8 at pilen pekte på. Det var det vi jobbet med nå i første. Og den andre da var det jo delt opp, men der stod det bare 0 og 1.
Ok, så det var vanskelig å forstå...
Ja, og så 0 og 6 og sånn der...
Spurte du* [navn på lærer]*?
Ja, jeg spurte henne, men jeg skjønte ikke forklaringen hennes.

Eleven ble også spurt om hva de syntes de fikk ut av intensivopplæringen mer samlet, ikke bare den enkelte økta. I Figur 45 nedenfor oppsummeres resultatene av svarene på dette spørsmålet. De mest framtredende trekkene ved disse resultatene, er hvor få som sier at de ikke har fått noe ut av tilbudet, og hvor mange som melder om økt motivasjon og et godt sosialt fellesskap. I bare to prosent av intervjuene sier elevene at de ikke føler at de har fått noe utbytte av deltakelsen i Ny Giv, mens i hele 78 prosent av intervjuene sier elevene at de har fått økt motivasjon gjennom å delta i intensivopplæringen. 61 prosent av intervjuene inneholder kommentarer om at Ny Giv har gitt dem et sosialt fellesskap som gjør at de tør å ta ordet og tør å stå fram foran de andre elevene. Andre forhold som vektlegges, er at de mener de har fått et faglig utbytte, generelt sett (46 prosent), at de får bedre oppfølging og blir sett i Ny Giv timene (45 prosent), at de trives bedre på skolen (31 prosent), og at de føler seg mer

forberedt på framtida, der oppstart av videregående opplæring er den første store utfordringen som står foran dem. I knapt hvert femte intervju (19 prosent) mener elevene også at de har fått bedre karakterer. En elev beskriver her hvordan økt motivasjon også gir seg utslag i bedre karakterer:

> *Ja jeg har... etter sikkert tre ganger jeg var der, så ble jeg mer motivert til å gjøre lekser, til å gjøre det bedre. Så plutselig... jeg har alltid hatet matte, og plutselig så var det faktisk ganske gøy når jeg faktisk klarte å lære det. Så fikk jeg mye bedre karakter på prøven jeg hadde, enn hva jeg hadde fra før av i matte, da.*

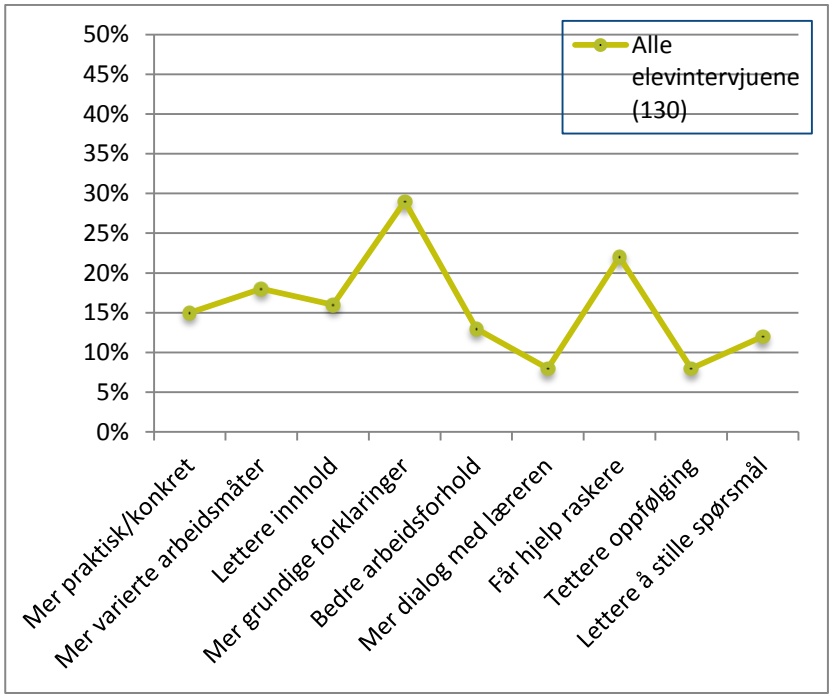


Figur 45 Elevenes opplevde utbytte av intensivopplæringen totalt sett.

Både elevenes vurderinger av utbyttet av Ny Giv totalt sett, og deres vurderinger av de enkelte undervisningsøktene, gir et gjennomgående positivt bilde av det tilbudet de har fått ta del i det siste halvåret i 10. klasse, og, som vi kommer tilbake til nedenfor, synes de dette er et tilbud som flere elever bør få ta del i.

11.4 NY GIV OG ANNEN UNDERVISNING

Elevene gir altså et positivt bilde av intensivopplæringen, men hva er det da som skiller intensivopplæringen fra annen undervisning, og som gjør dette tilbudet mer attraktivt for elevene? Figur 46 nedenfor gir en oversikt over hvilke forhold elevene hevder skiller intensivopplæringen fra annen undervisning. I denne figuren er det kun tatt med forhold som nevnes i minimum fem prosent av intervjuene. Andre forhold som ble nevnt, men som ikke er mer i figuren er at det er morsommere i disse timene (nevnt i seks intervju) og at lærerne i intensivopplæringen er bedre (ett intervju) enn i den vanlige undervisningen.



Figur 46 Elevenes opplevde forskjeller mellom intensivopplæringen og annen undervisning.

Det forholdet som nevnes i flest intervju, er at de får grundigere forklaringer i Ny Giv timene, og at lærer gir seg tid, mens i de ordinære timene så haster læreren videre. En elev beskriver dette veldig godt, med referanse til erfaringer fra matematikkfaget:

Ja altså matematikken... det er jo sånn... siden jeg ikke skjønner det, så går det veldig fort. Og vi går veldig fort på nytt tema, og vi går gjennom ting veldig fort i det klasserommet oppe til vanlig, så jeg får ikke med meg ting, og da blir det bare veldig slitsomt fordi... Men her tar vi det veldig sakte og går gjennom for eksempel ting som vi virkelig ikke kan, og går litt fortere med det vi nesten kan, så at det er liksom bra sånn... det går veldig bra sånn når de skal forklare det, da. Jeg har tenkt at det må gå sakte hvis jeg skal skjønne, og det gjør det her da. Det gjør det ikke til vanlig, det går veldig, veldig fort.

Dette var også et forhold som lærerne tok opp (se kapittel 10), dvs. at de følte de kunne ta seg bedre tid i intensivopplæringen, mens i de ordinære timene måtte de haste videre for å komme gjennom boka og dermed gjennom pensum.

Andre forhold som nevnes og som henger nøye sammen, er dette med at de får hjelp raskere (22 prosent), at det er lettere å stille spørsmål (12 prosent), at oppfølgingen er tettere (åtte prosent), og at det er mer dialog med lærer (åtte prosent). Vi tar her med et par utsagn som beskriver hvordan disse forholdene oppleves. Den første eleven beskriver hvordan han forsvant litt i klasserommet, mens det er annerledes i Ny Giv timene:

Først og fremst at vi går tilbake til vanlige oppgaver som vi kanskje har glemt eller sånn, og så er det så få, og de spør oss liksom. Det er ikke som i et klasserom. For hvis i klasserommet og sånn... jeg var bare stille og så hva læreren gjorde, men her er jeg liksom mer med i timene.

Mens en annen beskriver hvordan det oppleves å sitte og vente og ikke få hjelp i den ordinære undervisningen, og oppleve maktesløsheten ved å ikke forstå hva som skal gjøres:

Men når det er én lærer, da, med så mange, så er det jo... da skal jo alle ha hjelp fra han, og da kommer han aldri til oss til slutt. Men jeg ser jo at det er ikke noe vits i å lese oppgaven en gang, en må prøve å gjøre den likevel da, men når en har lest den et par ganger, så forstår en like mye eller like lite av den.

I følge elevene så skiller også tilnærmingene til læringsarbeidet i intensivopplæringen seg fra de vanlige timene. Arbeidsmåtene er mer varierte (18

prosent), og de er mer praktisk orienterte og gjør bruk av konkreter (15 prosent). En elev beskriver her hvordan det hjelper han til å forstå bedre:

> *Ja, det er litt mer praktisk. Noe som er bra for meg da, siden jeg er veldig praktisk av meg og har hatt utplassering og sånt noe. Så det er veldig greit for meg at det er litt mer med sånn… noe jeg kan fikle med og. Skjønner det litt lettere enn bare å få det på papiret.*

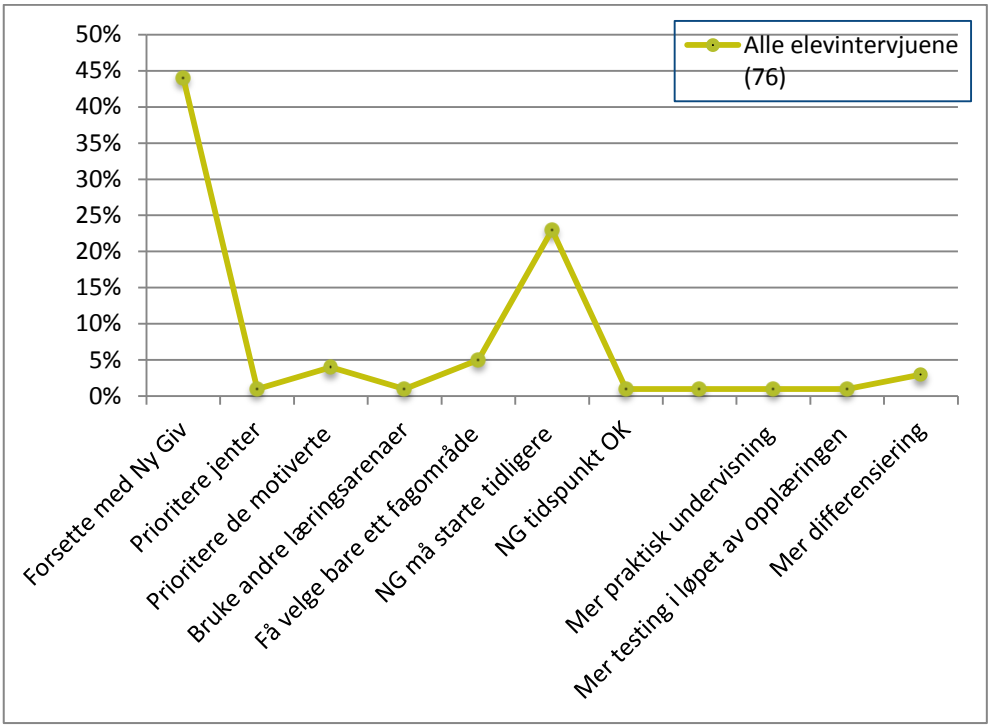
Sist, men ikke minst, så viser elevene til (16 prosent) at innholdet i intensivopplæringen er enklere enn det som tas opp i de ordinære timene, et forhold som også ble tatt opp, og problematisert, av lærerne. For å konkludere om hvordan intensivopplæringen skiller seg fra den ordinære undervisningen, så kan vi si at samtlige forhold som elevene trekker fram går i favør av intensivopplæringen. Det er ingen utsagn som viser til at forhold ved det ordinære tilbudet er bedre enn det de opplever i intensivopplæringen.

11.5 ELEVENES RÅD OM VIDERE ARBEID MED NY GIV

Helt til slutt i intervjuet ble elevene spurt om de hadde noen råd de ønsket å gi om det eventuelle videre arbeidet med Ny Giv. En god del hadde ikke noen konkrete råd de ønsket å gi, men i 76 av de i alt 130 intervjuene kom elevene med innspill til det videre arbeidet. Resultatene oppsummeres i Figur 47 nedenfor.

I en stor andel av intervjuene (44 prosent) sier elevene eksplisitt at intensivopplæringen bør fortsette, slik at andre kan få del i dette tilbudet. En elev reflekterer over dette:

> *Ja, altså, om noen blir spurt om å... eller får sjansen til å komme på Ny Giv, så burde de virkelig bli med på det, fordi at det er mye bedre læring der, og karakterene kommer ganske fort opp her. Og det er mye artigere og alt sånn. Og det er ikke vits i å tenke sånn, å nei jeg kan ikke være med på det fordi at da føler de andre i klassen... eller da synes de at du liksom er dårlig. Men sånn som nå, når jeg hadde matteprøve, så fikk jeg bedre enn mange andre som ikke... som går i klassen min som liksom ikke går der eller har fått spurt... så de burde takke ja... som et bra tips.*



Figur 47 Elevenes råd i forhold til videre arbeid med Ny Giv.

I likhet med både lærere og rektorer, så mener også en del elever (23 prosent av intervjuene) at intensivopplæringen kommer for seint. Her snakker to elever om hvordan ting kunne vært annerledes dersom de hadde fått dette tilbudet på et tidligere tidspunkt.

> *Elev 1: Ja, jeg ville heller ha blitt ferdig med dette her, og så kunne jeg ha vært i klassen i 10. nå.*
> *Elev 2: Ja, for det er jo mye gjennomgåing i 10., så hvis vi hadde fått den opplæringen i 8. og 9., så hadde vi kanskje fått til det vi har lært gjennom Ny Giv i 8. og 9. i 10. og.*
> *Elev 1: Kanskje vi da ville ha vært på samme nivå som de andre i klassen.*

Ved en del skoler må elevene delta i både regning og lesing/skriving, dersom de først takker ja til tilbudet om intensivopplæring, og det er det noen som synes er litt dumt. I fem prosent av intervjuene sier elevene at tilbudet ved disse skolene burde legges om, slik at de kan takke ja til bare ett av fagområdene.

Lærerne og skolelederne beskrev at de hadde vektlagt motivasjon og potensial da de valgte ut elevene, men likevel så er der både lærere og elever som beskriver at ikke alle Ny Giv elevene har den ønskede innstillingen til arbeidet, og i noen intervju (fire prosent) sier elevene at man bør prioritere de som vil. En elev reflekterer her over hvordan mangel på motivasjon kan virke inn både på lærer og medelever:

> *Bare prøv å være litt med i timene selv, og liksom gi mest mulig motivasjon til dem. For det er litt dårlig hvis en lærer ikke har følelsen av at... at ungene ikke er motivert, så blir han kanskje ikke så veldig motivert selv. Men det er jo... jeg merker jo at noen av de som ikke var her i dag da, de er ikke så veldig motiverte, og de er litt sånn sure og sånn. Og da kjenner jeg også på, at da blir jeg også litt sånn, at da føler jeg at det her ikke er noe. Men så er de lærerne veldig flinke til liksom å muntre oss opp, og liksom bare: "Jaja, men det her skal vi gjøre uansett, selv om du ikke har lyst til det, kom igjen prøv nå, det her klarer du liksom." Så det, få ungene til å yte sitt beste, liksom. For at de vet jo at man klarer litt bedre, man klarer liksom å strekke seg litt lenger enn det man gjør, liksom. Og det synes jeg* [navn på Ny Giv lærere] *klarer veldig bra.*

I gjennomgangen av resultatene fra lærerintervjuene reiste vi spørsmålet om intensivopplæringen var differensiert i stor nok grad. Både manglende fokus på kartlegging av elevene, og det faktum at undervisningen i liten grad ble differensiert gjennom variasjon i nivå på oppgaver eller gjennom differensierte tilnærminger, medførte at det spørsmålet ble reist. Manglende differensiering er også noe som nevnes av elevene som noe som det bør tas tak i, dersom tilbudet skal videreføres. En elev beskriver her hvordan han synes det bør være:

> *De burde legge opp opplegget sånn at det blir bra for alle, sånn at alle lærer noe. Sånn som jeg sa i sted, at de kunne ha funnet ut hvem som sliter med deling og satt inn stasjoner for dem, og så andre ting for de andre som sliter med noe annet.*

Elevene gir en god del råd om mulige forbedringer av intensivopplæringen, men det som klarest kommer fram, er at de synes det uansett bør fortsette. De har opplevd det positivt, og de synes de elevene som kommer etter dem bør få samme mulighet.

12. SAMMENFATTENDE OPPSUMMERING OG DRØFTING

12.1 INNLEDNING

Gjennom de foregående kapitlene har leserne blitt presentert for detaljer om datamateriale, analyser og resultater for de ulike aspektene som inngår i det foreliggende forskningsprosjektet, men det har blitt gjort uten en mer sammenfattende drøfting av hvordan funn vedrørende enkeltforhold kan bidra til å belyse andre spørsmål og problemstillinger. Vi skal nå forsøke å ta en mer integrert tilnærming og foreta en sammenfatning på i hvert fall tre ulike måter.

For det første trenger vi å gå bak en sekvensiell behandling av de ulike aspektene av Ny Giv som vi har tatt opp så langt, og i stedet forsøke å gi et mer helhetlig bilde av hvordan de ulike aspektene henger sammen. Interaktive tilnærminger til teoridanning om utdanning og læring (jfr. Hunt & Sullivan 1974; Tomlinson 1981) har lenge hevdet at selve utdanningsprosessen er grunnleggende interaktiv, og at de ulike elementene som inngår i prosessen derfor må analyseres i relasjon til hverandre. Nyere teori innenfor sosiokulturell tradisjon og teorier om situert kognisjon (se Wertsch 1998; Brown, Collings & Duguid 1989) har vektlagt betydningen av detaljer ved opplæringen, slik som den sosiale settingen den foregår i og de spesifikke begrepsmessige og fysiske verktøyene som anvendes i læringsarbeidet.

For det andre så er det viktig, når vi utforsker den type initiativ som intensivopplæringen i Ny Giv er, at vi er oppmerksomme på detaljene i utformingen av tilbudet, samtidig som vi vurderer hvordan dette kunne ha vært løst på en annen måte, eller hvordan tilbudet kan utvikles i framtiden. I det ligger at vurderinger, enten de er positive eller negative, i prinsippet kan avgrenses til det faktiske tilbudet som er studert. Dersom slike vurderinger kombineres med en forståelse av hvordan de ulike effektene av tilbudet blir til, så er det mulig også å komme med forslag til hvordan ulike utfordringer man erfarer, kan møtes.

For det tredje er det slik at uansett hvilket aspekt av Ny Giv vi analyserer, så er det viktig å se på alle de ulike datakildene som kan bidra til å besvare spørsmålene som stilles. Man kan hevde at dette er spesielt viktig i en evaluering av et utdanningstiltak som dette, der vi ikke har sikker og konkret informasjon om det

faktiske utbyttet av tilbudet i form av måling av elevenes læringsutbytte og deres øvrige utvikling gjennom perioden.

Med disse prinsippene som bakteppe vil vi videre i dette kapittelet karakterisere intensivopplæringen slik vi har erfart den, samtidig som vi inkluderer betraktninger om hvordan den kunne ha blitt implementert, og hvordan den eventuelt kan tilrettelegges i framtiden. Denne gjennomgangen vil ta opp en del av de problemstillingene som ble reist innledningsvis da rammene for forskningsprosjektet ble presentert (se punkt 1.3.1). Andre problemstillinger vil bli viet oppmerksomhet i den videre drøftingen av en rekke overlappende forhold som blant annet omfatter spørsmålet om hvorvidt intensivopplæringen i Ny Giv kan hevdes å være en effektiv tilnærming, herunder i hvilket omfang og hvordan tilbudet framstår å være tilpasset til elevenes individuelle behov, og hvordan intensivopplæringen skiller seg fra ordinær undervisning.

I dette kapittelet vil forsøke å gi en integrert oppsummering og drøfting av hovedfunn, konklusjoner og anbefalinger som kan leses og forstås uten å måtte gå inn i samtlige av de foregående kapitlene. De leserne som ønsker å undersøke nærmere hvorvidt det er empirisk grunnlag for de påstandene vi kommer med, vil imidlertid måtte gå inn i den mer detaljerte presentasjonen av analyser og funn i de enkelte empiriske kapitlene.

12.2 INTENSIVOPPLÆRINGEN I NY GIV – SLIK DEN FRAMSTÅR I VÅR ANALYSE

I det foreliggende forskningsprosjektet har vi gjennom to år, ved hjelp av intervju, studert lærernes og rektorenes syn på, planlegging for og refleksjoner om intensivopplæringen i Ny Giv. I tillegg har vi studert den faktiske klasseromspraksisen gjennom video- og lydopptak av intensivopplæringen. Vi har hatt et relativt omfattende materiale med 122 ulike økter, 88 intervju med 43 ulike lærere, 24 rektorintervju og sist, men ikke minst, hele 130 intervju med elever om deres behov og opplevelse og vurdering av intensivopplæringen. Som ledd i arbeidet har to av forskerne også deltatt på en del av kompetanseutviklingen som tilbys til Ny Giv lærerne, for å få innsikt i hva som er formidlet til lærerne fra de nasjonale sentrene. Dette har vært en viktig erfaring for å kunne gjenkjenne og forstå de elementene av klasseromspraksisen som har vært hentet fra kompetanseutviklingskursene.

Selv om man i prinsippet kunne tenke seg at intensivopplæringen i 10. klasse kunne anta ulike former, organisatorisk sett, så er det et interessant funn at samtlige av skolene i vårt utvalg har valgt en nesten identisk modell, både organisatorisk og tidsmessig. De har opprettet egne grupper av Ny Giv elever som er tatt ut av den ordinære klassen for å få intensivopplæring noen timer per uke innenfor den ordinære skoletiden. I noen få tilfeller gis det undervisning etter skoletid, og i ett tilfelle tilbys helgeundervisning. Ny Giv gruppene var i de fleste tilfeller relativt små, selv om vi har et par eksempler på store grupper. Det er grunn til å reise spørsmål ved hvorfor alle har valgt en nesten identisk tilnærming. Kunne man ha tenkt seg andre organisatoriske modeller som kunne ha møtt utfordringene med intensivopplæringen på andre måter, og hvilke erfaringer ville man da kunne gjort seg?

Gjennom intervju med lærere fant vi at de ga et nokså entydig positivt bilde av den kompetanseutviklingen de hadde fått være med på som ledd i forberedelsene til å gjennomføre intensivopplæringen, og de viste også til at de hadde tatt i bruk de ulike strategiene og metodene som de hadde fått formidlet av de nasjonale sentrene. Hvilke metoder de valgte å ta i bruk, var tett knyttet til de ulike fagområdene, og dermed til sentrene som stod for kompetanseutviklingen. Forskerne kunne ved selvsyn se hvordan metoder som ble presentert av sentrene på samlingene for lærere, i neste omgang ble mer eller mindre direkte kopiert i arbeidet med Ny Giv elevene. Det resulterte eksempelvis i at kortspill ble hyppig brukt i øktene med fokus på regneferdigheter, mens konkrete lese- og skrivestrategier ble tatt i bruk i timene som fokuserte på disse to ferdighetene. Der var imidlertid noen kritiske røster til enkelte av metodene som sentrene presenterte. Noen lærere viste til utfordringer knyttet til spill, der elever avviste dette fordi det ble opplevd som barnslig lek, mens andre lærere reiste mer prinsipielle spørsmål om verdien av spillene i forhold til elevenes læringsprosess.

De nasjonale sentrene ga ikke bare lærerne tilgang til ulike metoder, men de presenterte også tester for å kartlegge elevene, og også disse verktøyene ble tatt i bruk av lærerne. Resultatene fra disse testene, sammen med annen bakgrunnskunnskap om elevene, ble imidlertid ikke brukt i en mer omfattende differensiering av tilbudet til elevene. I stedet ble det tatt en mer kollektiv tilnærming, der mål for opplæringstilbudet ble definert for alle elevene, i stedet for en mer individuelt orientert tilnærming. Elevene fikk sånn sett det samme tilbudet, uavhengig av hvilke behov kartleggingstestene viste at de hadde. Noen lærere viste til at de opplevde gruppene som nokså homogene, mens andre trakk fram at gruppene var veldig heterogene, og at dette ble opplevd som en

utfordring. I det sistnevnte tilfellet er det da vanskelig å se hvordan den veldig kollektivt orienterte tilnærmingen i form av mål og innhold i opplæringen, kunne bidra til å møte elevenes faktiske behov. Selv om Ny Giv elevene ikke faller innenfor gruppen elever som har rett til et spesialpedagogisk tilbud, er dette nokså klart elever som har spesifikke vansker innenfor fagområder som eksempelvis matematikk. Det kan være grunnlag for å stille spørsmål ved om kompetanseutviklingen i stor nok grad forberedte lærerne på denne utfordringen, en problemstilling som også ble nevnt av noen lærere.

Ny Giv satsingen har som langsiktig mål å sikre bedre gjennomføring av videregående opplæring. Dette var da også en stor del av lærerne opptatt av, men de formulerte også en rekke andre mål for tilbudet de var med på å realisere, dvs. intensivopplæringen. Det handlet om en styrking av elevenes kunnskaper og ferdigheter, men også økt motivasjon, økt tro på seg selv, og til en viss grad også mer systemorienterte mål om å få opp karakternivået hos den gruppen elever som var innenfor Ny Givs målgruppe. Disse målene viste seg i den faktiske klasseromspraksisen i intensivopplæringen, der lærerne prioriterte arbeid med de grunnleggende ferdighetene å regne, lese og skrive, men også inkluderte et fokus på motivasjon og utvikling av metakognitive ferdigheter. Dette er klart i tråd med intensjonene for intensivopplæringen, og man kan derfor konkludere med at lærerne lojalt har fulgt opp de områdene som de er bedt om å prioritere. Muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter hadde lite innslag i intensivopplæringen, men de er da heller ikke spesielt trukket fram i mandatet for arbeidet. På tilsvarende måte var det også relativt lite fokus på deklarativ kunnskap, dvs. fagkunnskap i de ulike fagene.

Når det gjelder mål for intensivopplæringen, så er det viktig å trekke fram at lærerne opplevde å stå i et slags krysspress mellom to sett av mål som de fortolket lå inne i Ny Giv. Det ene handlet om det vi kan kalle *elevbaserte kriterier* for suksess, dvs. styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter og deres motivasjon og mestringsfølelse, og på den andre siden det man kan kalle mer *systemdefinerte kriterier* for å måle suksess, nemlig hvorvidt dette gir seg utslag i hvordan elevene presterer på prøver og eksamen i form av karakterer. Vi fant i vårt materiale en tendens til at det sistnevnte så ut til å få mer vekt i innholdet i undervisningen etter hvert som man nærmet seg slutten av semesteret og en mulig eksamen i hhv. matematikk eller norsk, noe man kanskje kan hevde at plasseringen av intensivopplæringen tidsmessig inviterte til. Vi fant også at lærerne, etter hvert som de fikk erfaring med intensivopplæringen, så ut til å vektlegge dette i større grad enn lærere som var nye i Ny Giv sammenheng. Dette

kan kanskje tenkes å være på grunn av deres erfaringer med Ny Giv elevene, som, slik vi viste i analysen av deres mål og forventninger til deltakelsen i intensivopplæringen, klart var opptatt av at de skulle få uttelling i form av bedrede karakterer. I en eventuell videreføring av intensivopplæringen tenker vi at dette er forhold som det bør tas tak i; den tidsmessige plasseringen av intensivopplæringen skapte nokså klart utfordringer i flere henseende og er derfor noe som det bør ses nærmere på, og det bør også foretas en vurdering av hvordan sluttvurdering og, mer spesifikt eksamen, på en bedre måte kan støtte opp om intensivopplæringen i stedet for å skape utfordringer for den.

Analysene av lærernes planlegging for hele semesteret, deres planlegging av de konkrete øktene, og den faktiske klasseromspraksisen gir et nokså konsistent bilde av organisering, innhold og aktiviteter i intensivopplæringen. Når det gjelder planlegging, så var lærerne på ingen måte spesifikke verken når det gjaldt deres mål for semesteret som helhet, eller mål og aktiviteter knyttet til de enkelte øktene. Bildet som framkom (se også punkt 12.4 om individuell tilpasning nedenfor), var av en praksis der lærerne brakte med seg sin i hovedsak implisitte lærerkunnskap inn i en situasjon der de brukte kartleggingstester først og fremst for å få en viss idé om de felles behovene til Ny Giv elevene hadde, for deretter å velge ut et felles innhold i intensivopplæringen. I dette innholdsutvalget la de inn utprøving av ulike ideer og metoder som de hadde fått tilgang til gjennom kompetanseutviklingen, noe som de opplevde som mulig på grunn av de små gruppene og den opplevde friheten fra pensumjaget som ellers styrer den ordinære undervisningen. Tilpasning til elevenes individuelle behov ble forsøkt løst der og da – i klasserommet – etter hvert som oppgavene og aktivitetene skred fram, i stedet for gjennom en mer systematisk planlegging av et differensiert tilbud.

Denne fortolkningen er også konsistent med svarene lærerne ga på to sentrale spørsmål, nemlig at små klasser både var den oftest nevnte strategien for å tilrettelegge for elever i Ny Givs målgruppe, og det var det aspektet av intensivopplæringen som ble nevnt oftest når lærerne ble bedt om å angi hva som preget intensivopplæringen. I vår gjennomgang av annen forskning på hvilke strategier som kan være effektive for Ny Givs målgruppe (se Kapittel 7), vektlegges målrettede, individuelt tilpassede tilnærminger. Både gjennom vår egen deltakelse i kompetanseutviklingen, samt gjennom lærernes beskrivelse av hva de hadde fått ut av kursene, framkom det i liten grad at individuell tilpasning av opplæringstilbudet var spesifikt tatt opp som tema av de nasjonale sentrene,

og dette er et forhold som det er viktig å se nærmere på dersom en strategi av typen intensivopplæring skal kunne ta ut sitt potensial på best mulig måte.

Analysene av intensivopplæringen slik den ble implementert, var imidlertid mer oppmuntrende. Selv om helklasse-, eller helgruppeundervisning, var den mest framtredende organiseringsformen, og selv om enkelte av klassene var på størrelse med gruppeorganisering i ordinære klasserom, så gjorde lærerne også bruk av smågruppearbeid og individuelt arbeid innenfor intensivopplæringen, og når de gjorde det, så sørget lærerne i all hovedsak for å komme rundt til alle elevene i løpet av arbeidets gang.

Analysene av undervisningsaktiviteten med hensyn på forhold som vi antar har betydning for elevenes læringsprosess, viste at lærerne vektla samhandling med elevene og at de tok i bruk konkrete og praktiske metoder for å tilrettelegge for å styrke elevenes ferdigheter. Det handlet om at lærer demonstrerte utøvelsen av ulike ferdigheter, og at elevene fikk prøve ut ferdighetene, med overvåking, oppfølging og veiledning fra lærers side. Imidlertid så omfattet interaksjonen mellom lærer og elev(er) sjelden mer dyperegående forhold ved arbeidet, slik som begrunnelser for og utforsking av elevenes forståelse av de prosessene som de var involvert i. Interaksjonen var i all hovedsak på et overflatenivå, der det handlet om direktiver om hvordan ting skulle gjøres, eller tilbakemeldinger om hvorvidt det som ble utført var rett eller galt, med videre angivelser av hva som måtte gjøres videre. Hvorfor elevene ikke klarte å gjennomføre de operasjonene de prøvde på, ble ikke utforsket. På tilsvarende måte var der nesten ingen eksempler på at elevene selv fikk redegjøre for sine perspektiver på det kunnskapsinnholdet eller de ferdighetene de jobbet med, noe enkelte teoretikere vil hevde er av avgjørende betydning for en effektiv tilrettelegging for læring. Dette er forhold vi tidligere har problematisert når det gjelder undervisning under LK06 mer generelt (se Hodgson *et al.* 2012a), og er et område som vi tenker det er grunnlag for å sette fokus på når det gjelder skoleutvikling og etterutdanning i tiden framover.

Det at for lite vekt legges på å utforske elevenes forståelse og at det å gå i dybden på lærestoff ikke ser ut til å ta opp tid i undervisningen, er et mer grunnleggende forhold ved undervisningen, og noe som bør vektlegges gjennom mer brede satsinger for å utvikle norske skoler, slik eksempelvis den pågående satsingen på ungdomstrinnet, *Ungdomstrinn i utvikling*[3], er et eksempel på. Et annet viktig spørsmål som det er grunn til å reise i forbindelse med intensivopplæringen, men

[3] Kilde: http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet

også mer generelt når det gjelder tilrettelegging for utviklingsarbeid i skolen, er den tiden det tar å endre praksis. Ny Giv lærerne fikk fem dager kursing, fordelt over en relativt kort tidsperiode, og så begrenset oppfølging etter den tid. Dette, kombinert med at de ble relativt alene om den nye kompetansen ved sin skole, gjorde utfordringen med å implementere nye metoder og tilnærminger nokså utfordrende, og vi fant da også en tendens til at aktiviteter fra kompetanseutviklingen så ut til å vektlegges i mindre grad etter hvert som tiden gikk. Det tar tid å utvikle og implementere ny praksis, og selv om innsatsen fra de nasjonale sentrene gjennomgående fikk et godt skussmål fra lærerne, vil det i framtidig satsing på utviklingsarbeid i skolen være viktig å legge til rette for at arbeidet skal foregå over lengre tid og på en systematisk måte, der man både sikrer at ny kompetanse tilføres, men der det også sikres at interne strukturer for implementering, evaluering og videreutvikling av tilbudet etableres.

12.3 TEMATISK DRØFTING – INTENSIVOPPLÆRINGENS KVALITET OG EFFEKTIVITET

Som indikert ovenfor, så må våre betraktninger om intensivopplæringens effektivitet baseres på data som på en indirekte måte kan gi oss indikasjoner på mulig effekt, siden vi ikke rår over systematiske data om elevenes prestasjoner før og etter intensivopplæringen. Vi er begrenset til to ulike typer av slike indikasjoner. For det første kan vi basere oss på mer teoretiske antakelser om intensivopplæringens kvalitet og effektivitet, med basis i det teoretiske rammeverket LPP (Learning Promotion Potential) som vi presenterte i punkt 7.1 ovenfor. For det andre har vi tilgang til elevenes egne vurderinger av egen utvikling, samt lærernes vurdering av hvorvidt elevene har vist noen framgang faglig eller motivasjonsmessig i løpet av perioden. De sistnevnte kildene vil være begrenset av at de som selv har vært involvert i arbeidet, kan tenkes å ha en egeninteresse i å framstille dette som en suksess.

Hvis vi først ser nærmere på intensivopplæringens LPP, og innenfor dette, intensivopplæringen slik den ble *planlagt*, så var hovedtilnærmingen, slik vi har angitt ovenfor, at kartleggingstester av elevene så ut til å anvendes som basis for å bestemme elevenes *felles* behov, og at lærerne deretter tok i bruk metoder og strategier som de hadde fått tilgang til gjennom kompetanseutviklingen for å forsøke å møte disse behovene. Utover dette så vil eventuell effektivitet i selve undervisningen avhenge av i hvor stor grad lærerne klarte å tilpasse bruken av metodene til den konteksten de ble anvendt i, dvs. om de var hensiktsmessige i

den sammenhengen de inngikk i, og om de ble gjennomført på en god og effektiv måte. Når det gjelder individuell tilpasning, så kommer vi tilbake til det nedenfor.

Når vi så ser på intensivopplæringen slik den ble *implementert*, så finner vi, slik vi var inne på ovenfor, et positivt bilde fordi den faktiske undervisningen, med sine aktive, prosedyrebaserte tilnærminger, i teorien skal være godt tilpasset utviklingen av kognitive ferdigheter innen de områdene som er prioritert. Vi viste til en manglende dybde i den muntlige samhandlingen mellom lærer og elev, noe som kan være en stor utfordring, særlig i de tilfellene det handler om deklarativ kunnskap (Hodgson *et al.* 2012a). Det vil også kunne være en utfordring i forhold til undervisning i ulike ferdigheter, slik som tilfellet er i intensivopplæringen, men det er vanskeligere å vurdere den konkrete betydningen av denne praksisen her, siden for mye fokus på dybde også kan føre til kognitiv *"overload".* Et argument for at det er problematisk, er imidlertid de tilfellene der forskerne observerte at elever helt klart ikke hadde den nødvendige kunnskap og forståelse for den ferdigheten de forsøkte å utøve, og der dette ikke ble tatt tak i fra lærernes side (Hodgson *et al.* 2012b). Der var ikke mange slike eksempler, men de fantes. Som nevnt ovenfor (se punkt 12.2) er dette et forhold som vi mener bør vektlegges i pågående utviklingsarbeid, eksempelvis gjennom å vektlegge tilnærminger som *dialogisk undervisning* og *Teaching for understanding*, noe vi også påpekte i vår evaluering av implementeringen av LK06 (Hodgson *et al.* 2012a).

Elevenes egne vurderinger av intensivopplæringens effekt var gjennomgående positiv, både når det gjaldt motivasjon og faglig utvikling, men i noe mindre grad når det gjaldt utbytte i form av bedrede karakterer. Også lærerne ga et positivt bilde av intensivopplæringens utbytte, særlig når det gjaldt endringer i elevenes motivasjon, der sju av ti lærere mente at motivasjonen hadde økt, mens nær halvparten i tillegg mente at elevene hadde fått bedrede ferdigheter. Som vi var inne på ovenfor, kan de involvertes vurderinger være farget av det engasjementet de legger i arbeidet, noe som kan medføre at vi kan få et skjevt og kanskje for positivt inntrykk av intensivopplæringens suksess. I mangel av data for å kunne vurdere den faktiske effekten av opplæringstilbudet, er det imidlertid dette vi må basere oss på, og det kan sies å være oppløftende at særlig elevene gir så klart inntrykk av å ha hatt en positiv opplevelse av skolen gjennom det halvåret intensivopplæringen har pågått. De ble sett av lærerne, og de fikk oppmerksomhet, noe som for mange var en kjærkommen opplevelse etter å ha følte seg nokså usynlig i klasserommet over lang tid. Intensivopplæringen kan hevdes å ha hatt suksess på dette området, siden elevene gjennomgående beskriver at de er blitt sett av lærerne, og at dette har hatt positiv betydning for

deres utvikling og deres syn på skolen. Imidlertid er det grunn for å stille spørsmål ved hvordan en gruppe elever kan oppleve å være "usynlige" over så vidt lang tid, og dette er en grunnleggende utfordring som bør tas opp på en bredere front enn det intensivopplæringen i Ny Giv utgjør. Lærerne beskriver selv at for store klasser er hovedårsaken til at elever får lov til å forsvinne, og det er nokså klart ett viktig forhold, men antakeligvis ikke den eneste forklaringen på hvorfor dette skjer. Utover slike strukturelle forhold tenker vi at det er viktig å løfte problemet opp på bordet og utfordre skoleledere og lærere mer generelt på hvordan man på en bedre måte kan sikre at alle elever opplever å bli sett og hørt av sine lærere.

12.4 TEMATISK DRØFTING – TILPASNING TIL ELEVENES INDIVIDUELLE BEHOV

Forskning på den type støttetiltak som intensivopplæringen er en del av (Brooks 2002; Dowker 2009), framhever betydningen av individuell kartlegging av elevene, samt valg av strategier som muliggjør en tilpasset gjennomføring og oppfølging av opplæringstilbudet. Dette er også erkjent innen intensivopplæringen, som følge av vektleggingen av at elevene skal få et tilpasset tilbud som gjør at de kan få styrket de ferdighetene de så langt ikke behersker på et godt nok nivå. Resultatene innen dette området går ut over det vi så langt har kommentert mer generelt når det gjelder potensialet (LPP) i intensivopplæringen i forhold til å kunne være en effektiv tilnærming.

En relativt høy andel av lærerne så behovet for å tilpasse tilbudet mer spesifikt til de enkelte elevene. De viste da også til at de anvendte kartleggingsprøver for å finne ut av hvor elevene stod faglig, og at de brukte elevsamtaler for å finne ut av elevenes motivasjon. Lærere med erfaring med intensivopplæringen så imidlertid ut til i mindre grad å anvende systematisk kartlegging av elevenes ferdigheter, men brukte i stedet informasjon fra andre lærere og samtaler med elevene også for dette forholdet.

I løpet den av perioden intensivopplæringen foregikk, fant vi også få spor av mer systematisk individuell tilrettelegging og oppfølging av det som kartleggingen hadde gitt oversikt, i form av differensierte oppgaver eller arbeidsmåter, og bare vel halvparten av lærerne indikerte at de hadde planer om å sjekke utviklingen til elevene på en systematisk underveis eller ved slutten av intensivopplæringen. En fjerdedel sa eksplisitt at de ikke hadde slike planer. Dette omfattet i særlig grad lærere med ansvar for regning, og lærere som hadde erfaring med intensivopplæringen. Dette noe negative bildet blir ytterligere styrket av at det

bare i halvparten av intervjuene om de konkrete øktene, framkom at lærerne hadde noen bevisst plan om uformell eller formell underveisvurdering av elevene. En tredjedel sa eksplisitt at de ikke hadde slike planer.

Som vi fant i intensivopplæringen mer generelt, med en kollektiv heller enn en individuell bruk av informasjon fra elevkartleggingene, kombinert med mangel på bevisst og systematisk plan for kartlegging av elevenes læringsutbytte og utvikling gjennom perioden, så har vi indikasjoner på en manglende systematisk og eksplisitt tilpasning og oppfølging av den enkelte elevs utvikling i intensivopplæringen. Disse funnene kan hevdes å være noe overraskende, sett på bakgrunn av det sterke fokuset som har vært fra nasjonale myndigheter gjennom satsingen på *Vurdering for læring* i de seinere årene.

I stedet så ser det ut til at lærerne tar sikte på å tilrettelegge for tilpasset opplæring reaktivt, uformelt og sannsynligvis også implisitt, gjennom en differensiert assistanse til elevene – der og da - når de jobber med ulike oppgaver. I hvilken grad en slik implisitt, reaktiv tilnærming faktisk forekommer, og en vurdering av i hvilken grad den lykkes, kan vi ikke gi noe klart svar på her. Det ville kreve en mer detaljert koding av den muntlige samhandlingen, helt ned på utsagnsnivå, noe vi ikke har hatt mulighet for i dette prosjektet. Vi har imidlertid allerede reist noen spørsmål knyttet til overflate og dybde i samhandlingen, som kan være av relevans i denne sammenhengen.

Det er viktig å påpeke at to tredjedeler av lærerne mente at intensivopplæringen på en god måte nærmet seg målet om tilpasset opplæring, men det var imidlertid også en tredel som ikke syntes det. Konsistent med dette var også det vi fant da vi ba lærerne sammenligne intensivopplæringen med ordinær undervisning, der det elementet som oftest ble nevnt, var at intensivopplæringen var tilpasset den enkelte på en bedre måte, blant annet som følge av den ga mulighet for å undervise små grupper av elever. Som tidligere nevnt er det grunnlag for å stille spørsmål ved om kompetanseutviklingen i sterk nok grad vektla forhold vedrørende tilpasset opplæring, både når det gjaldt det faglige innholdet, men også når det gjaldt motivasjonsmessige forhold.

12.5 TEMATISK DRØFTING – INTENSIVOPPLÆRING VERSUS ØVRIG UNDERVISNING

På grunnlag av de funnene vi har presentert i løpet av rapporten og oppsummert i dette kapittelet, så kan man karakterisere intensivopplæringen som hovedsakelig

bestående av ordinær, lærerstyrt helklasseundervisning, men med gjennomgående veldig små grupper og med bruk av mer motiverende, mer konkret orienterte metoder som aktivt fokuserer på utvikling av elevenes ferdigheter.

Selv med en slik kortfattet oppsummering av hva vi fant, så er det viktig å huske på de interaktive og integrerte aspektene av det som her er studert. Vi hevdet ovenfor at intensivopplæringen, slik den ble implementert, har potensial til å støtte utviklingen av elevenes ferdigheter på en effektiv måte, men dette vil i neste omgang være avhengig av at lærer på en god måte klarer å møte individuelle behov innenfor den konteksten som undervisningen foregår i. Dette krever at lærer har nok tid og ressurser til arbeidet, noe som kan sikres gjennom små grupper og nok timer til disposisjon. Det krever imidlertid også at lærer kan frigjøre seg fra det som fortolkes å være "pensum" i 10. klasse, og tilrettelegge for et innhold som er tilpasset elevenes faktiske behov. Av dette følger at en mer omfattende og videre bruk av de metodene og strategiene som det er tilrettelagt for gjennom kompetanseutviklingen, ikke vil kunne regne med å oppnå det vi observerte, uten at man der rår over de samme rammefaktorene som intensivopplæringen hadde. Det sistnevnte er i særlig grad basert på lærernes egne vurderinger av hvilke forhold som hadde betydning for realisering av intensivopplæringens intensjoner.

Et videre poeng med relevans for denne diskusjonen, omfatter organiseringen av intensivopplæringen og den tidsmessige plasseringen av den. Vi har referert betydelige innvendinger mot det å ta elevene ut av sine ordinære klasser, både når det gjelder logistikkutfordringer og mer faglige innvendinger i form av at elevene mister en vesentlig del av det klassen ellers arbeider med. Vi har også sett indikasjoner på at det å legge intensivopplæringen til siste halvår i 10. klasse, ser ut til å skape spenninger mellom det langsiktige målet om å bedre elevenes grunnleggende ferdigheter og øke motivasjonen deres for videre skolegang, og det mer kortsiktige målet om å bedre karakterene og få dem gjennom en eksamen. Det å forsøke å kombinere disse to settene av mål, skaper ytterligere vansker for både lærere og elever. I det videre arbeidet med å tilrettelegge tiltak for elever som faller innenfor Ny Givs målgruppe, vil det være viktig å forsøke å utvikle strategier som minsker disse problemene for skolene og lærerne. En mulighet vil kunne være ikke å ta elevene ut av klassene, men i stedet tilby ekstra undervisning utenom ordinær skoletid, slik noen av skolene gjorde. Det skaper imidlertid utfordringer motivasjonsmessig for elever som allerede sliter med å se meningen med skolegangen.

En mer radikal endring, gitt det vi vet om hvordan elevenes vansker kan akkumuleres over tid, dersom de ikke blir tatt tak i med en gang, vil være å sette inn denne type tiltak mye tidligere i skoleløpet, et forslag som ble nevnt av mange lærere og skoleledere. En annen og mer omfattende endring, vil være å forsøke å tilrettelegge for at den ordinære undervisningen på en bedre måte kan ivareta behovet til alle elevene. Det krever både ressurser og kompetanse, og er et langsiktig prosjekt som vil kreve gode og gjennomtenkte strategier på alle nivå i utdanningssystemet. Gjennom den før nevnte satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* er dette arbeidet nå i gang, og der tror vi det vil være viktig å vektlegge målgruppen for Ny Giv mer direkte for å unngå at denne elevgruppen blir usynlige det omfattende utviklingsarbeidet skolene nå skal i gang med. Ungdomstrinn i utvikling er en satsing som skal foregå over tid. Det å tilrettelegge for et langsiktig utviklingsarbeid er viktig for å motvirke de tendensene vi viste til i intensivopplæringen gjennom at eksamensfokus og mer tradisjonelle tilnærminger syntes å få mer vekt etter hvert som lærerne fikk erfaring med intensivopplæringen og avstanden i tid til kompetanseutviklingen økte. For at nye og mer varierte og praktiske tilnærminger skal bli implementert og integrert i lærernes daglige undervisningspraksis, må det arbeides med slike tilnærminger over tid og på ulike nivå, dvs. både gjennom kurs og inspirasjon fra eksterne kilder, men ikke minst gjennom lokalt utviklingsarbeid på de enkelte skolene og i de enkelte kommunene. I dette arbeidet er det også viktig å ta på alvor de kritiske kommentarene som enkelte lærere målbar når det gjaldt en del av de tilnærmingene som ble lagt frem av de nasjonale sentrene. En kritisk og reflektert diskusjon rundt egen og andres praksis er en grunnleggende forutsetning for et løpende utviklingsarbeid for å utvikle et gjennomtenkt og tilpasset opplæringstilbud.

REFERANSER

Alexander, P.A. (2005): Teaching for Expertise. I P.D.Tomlinson, J.Dockrell, & P.H.Winne (red.): *Pedagogy - Teaching for learning.* (British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, No.3). Leicester: British Psychological Society, s.1-9.

Anderson, J.R. (red.) (1981): *Cognitive Skills and their Acquisition.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. and Hanesian, H. (1978): *Educational Psychology: A Cognitive View. 2nd Edition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Barrow, R. (1987): Skill talk. *Journal of Philosophy of Education*, **21**, 187-195.

Bartlett, F. (1932): *Thinking: An experimental and social study*. London: Allen & Unwin.

Bereiter, Carl & Scardamalia, M. (1993): *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago & La Salle, Illinois: Open Court Publishing Company.

Berry, D.C. (Ed.) (1997) (red.): *How Implicit is Implicit Learning?* Oxford: Oxford University Press.

Beveridge, M. (1998): Improving the quality of educational research. I J.Rudduck & D.McIntyre (red.): *Challenges for Educational Research*. London: Paul Chapman Publishing. s.93-113.

Black, P. & Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 1, s. 7- 74.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003): *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. Maidenhead: Open University Press.

Boekaerts, M. (2002): *Motivation to learn*. Educational Practices Series – 10. UNESCO/IBE: Geneve.

Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (red.) (2000): *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (red.) (2000): *How People Learn: Brain, mind, experience, and school. (expanded edition).* Washington , D.C.: National Academy Press.

Bransford, J.D., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A., Pea, R., Roschelle, J., Vye, N., Kuhl, P., Bell, P., Barron, B., Reeves, D. & Sabelli, N. (2006): Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. I P.A. Alexander & P.H.Winne (red.): *Handbook of Educational Psychology. Second edition*. Marwah, N. J. s.209-244.

Brooks, G (2002): *What Works for Children With Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. Research Report No.380. London: Department for Education and Skills.

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (red.) (2000): *How People Learn: Brain, mind, experience, and school (expanded edition)*. Washington, D.C.: National Academy Press

Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. I Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (Red.): *Handbook of Educational Psychology.* New York: Macmillan. s. 709-725.

Carter, K. (1990): Teachers' knowledge and learning to teach. I Houston, W.R, Haberman, M. & Sikula, J. (Red.): *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: Macmillan. s. 291-310.

Chi, M, Glaser, R. & Farr, M. (1988): *The Nature of Expertise.* Hilldsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, J.S., Collins, A. & Newman, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. I L. B. Resnick (red.): *Knowing, Learning and Instruction: Essays in honor of Robert Glaser.* (s. 453-495). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher,* **18**, 1, s. 32—42.

Daniels, H. & Edwards, A. (red.) (2004): *The Routledge Falmer reader in psychology of education.* London: RoutledgeFalmer.

De Corte, E. (1996): Instructional Psychology: Overview. I E.De Corte & F.E.Weinert (red.): *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology.* Oxford: Pergamon. s.33-43.

Dowker, A. (2009): *What works for children with mathematical difficulties?* (Research Report No.554). London: Department for Education and Skills.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986): *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Macmillan.

Ericsson, K.A. (1996): The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. I K.A.Ericsson (red.): *The Road to Excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. s.1-50.

Ericsson, K. A. (2003): The acquisition of expert performance as problem solving: Construction and modification of mediating mechanisms through deliberate practice. I J.E.Davidson & R.J.Sternberg (red.): *The psychology of problem solving.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. s.31-83.

Fenstermacher, G.D. (1986): Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. I M.C.Wittrock (red.): *Handbook of Research on Teaching. Third Edition.* New York: Macmillan, s.37-49.

Gellatly, A. (red.) (1986): *The Skilful Mind: An Introduction to Cognitive Psychology*. Milton Keynes: Open University Press.

Griffiths, M. (1987): The teaching of skills and the skills of teaching: a reply to Robin Barrow. *Journal of Philosophy of Education*, **21**, 203-214.

Haenen, J. (1996): *Pyotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps*. New York: Nova Science Publishers Inc.

Hammersley, M. (1993): Opening up the quantitative-qualitative divide. Paper presented to the Annual Conference of the Education Section of the British Psychological Society, Easthampstead Park, November.

Hattie, J.A.C. (2009): Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Hirst, P.H. (1971): What is teaching? *Journal of Curriculum Studies*, **3**, 1.

Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012a): *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres tenkning og deres praksis under Kunnskapsløftet.* NF-rapport nr. 4/2012 Bodø: Nordlandsforskning

Hodgson, J., Rønning, W., Strømsvik, C. L. & Tomlinson, P. (2012b): *klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny Giv. Underveisrapport.* NF-rapport nr. 15/2012 Bodø: Nordlandsforskning

Holding, D.H. (Ed.) (1989): *Human Skills. Second Edition.* Chichester: Wiley.

Holt, J. (1979): *Hvordan barn blir tapere.* Oslo: Pax forlag

Hunt, D.E. & Sullivan, E.V. (1974): *Between Psychology and Education.* Hinsdale, Ill.: Dryden Press.

Kelly, G.A. (1955): The Psychology of Personal Constructs. New York: Norton.

Lave J. & Wenger E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, MA: Cambridge University Press

Margolis, E. & Laurence, S. (2008): Concepts. I: *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy (Fall 2008 Edition)*, Zalta, E.N. (Ed.): http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/concepts

Marton, F. & Saljo, R. (1984): Approaches to learning. I Marton, F., Hounsell, D.J. & Entwistle, N.J. (red.): *The Experience of Learning.* Edinburgh: Scottish Academic Press.

Marton, F. (1994) : Phenomenography. In: Husen, T. & Postlethwaite, N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education. Second edition, Volume 8.* Oxford: Pergamon Press, pp. 4424 - 4429.

Mayer, R.E. & Wittrock, M.C. (2006): Problem solving. I P.A. Alexander & P.H.Winne (red.): *Handbook of Educational Psychology. Second edition*. Marwah, N. J. s.287-303.

Mercer, N. (2010): The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1, 1-14.

Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. (2001): Teachers' knowledge and how it develops. In Richardson, V. (Red.): *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition.* Washington, DC: American Educational Research Association. s. 877-904.

Newton, D.P. (2000): *Teaching for Understanding: What it is and how to do it*. London: Routledge.

Odiemo, L. O. (2005): *The Utility of The Learning Promotion Potential Framework for the Teaching of Plant Nutrition in a Kenyan Secondary School Context*. Unpublished PhD Dissertation, School of Education, University of Leeds.

Oser, F.K. & Baeriswyl, F.J. (2001): Choreographies of Teaching: bridging instruction to learning. I V.Richardson (red.): *Handbook of research on teaching. Fourth edition.* Washington: American educational research association, s.1031-1065.

Perry, N.E., Turner, J.C. & Meyer, D.K. (2006): Classrooms as contexts for motivating learning. I P.A. Alexander & P.H.Winne (red.): *Handbook of Educational Psychology. Second edition*. Marwah, N. J. s.327-348.

Piaget, J. (1954): *The Construction of Reality in the Child.* New York: Basic Books

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996): *Motivation in education: Theory, research and application*. *2nd edition.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Richardson, V. (Ed.) (1997): *Constructivist Teacher Education* .Bristol, PA: Falmer Press

Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Rønning, W. (2004): Tema og prosjektarbeid. Læreres fortolkning. I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.*): En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen.* Oslo: Universitetsforlaget

Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.

Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education, 23*, 1-24.

Schnotz, W., Vosniadou, S. & Carretero, M. (Red.) (1999): *New perspectives on conceptual change.* New York: Pergamon

Schön, D.A. (1987): *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schraw, G. (2006): Knowledge: Structures and Processes. I P.A. Alexander & P.H.Winne (red.): *Handbook of Educational Psychology. Second edition*. Marwah, N.J. s. 244-265.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (red.) (2006): Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. I P.A. Alexander & P.H.Winne (red.): *Handbook of Educational Psychology. Second edition*. Marwah, N.J. s.349-367.

Shulman, L.S. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. I Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching. Third edition.* New York: Macmillan. s.3-36.

Simons, P.R-J. (1996): Metacognition. I E. De Corte & F.E.Weinert (red.): *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford: Pergamon, s. 436-441.

Tomlinson, P.D. (1981): *Understanding Teaching. Interactive Educational Psychology.* Maidenhead: McGraw-Hill

Tomlinson, P.D. (1995): *Understanding Mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.

Tomlinson, P.D. (1998): Teacher education and psychologies of skill. I D. Shorrocks-Taylor (red.): *Directions in Educational Psychology*. London: Whurr Publishers. s.85-105.

Tomlinson, P.D. (1999a): Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation: I Recent light on an old issue. *Oxford Review of Education*, **25**, 3, s. 405-424.

Tomlinson, P.D. (1999b): Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation: II Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, **25**, 4, s. 533-544.

Tomlinson, P.D. (2005): Introduction. I P.D.Tomlinson, J.Dockrell, & P.H.Winne (red.): *Pedagogy - Teaching for learning*. (British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, No.3). Leicester: British Psychological Society. s.1-9.

Tomlinson, P.D. (2008): Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 507–526.

Tomlinson, P. & Hodgson, J. (1992): Teaching methods and good practice: Grounds for debate. *Education 3-13*, 20, 3, 19-25.

Tomlinson, P.D., Hobson, A.J. & Malderez, A. (2010): Mentoring in teacher education. I McGaw, B., Peterson, P.L. & Baker, E. (Red.): *International Encyclopedia of Education. 3rd edition.* Amsterdam: Elsevier

Welford, A.T. (1968): *Fundamentals of Skill*. London: Methuen.

Wertsch, J. (1998): *Mind as Action.* New York: Oxford University Press.

Wittgenstein, L. (1953): *Philosophical Investigations*. 3rd Edition. Oxford: Blackwell

Wittrock, M.C. (1986): *Handbook of Educational Research. 3rd Edition.* New York: MacMillan

Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **17**, 89-100.

VEDLEGG 1 – INTERVJUAGENDA - REKTOR

Først vil jeg takke deg for at vi får anledning til å besøke skolen din, og for at du tar deg tid til intervju med meg. I dette intervjuet vil jeg gå inn på noen forhold som gjelder skolens arbeid med Ny Giv Siden det først og fremst er **dine** tanker om Ny Giv jeg vil ha tak i, kommer jeg til å stille forholdsvis åpne spørsmål og så heller komme inn å be deg utdype eller presisere dersom jeg er usikker på om jeg har forstått eller fått med meg det du mener. Jeg håper derfor det er i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet, fordi det gjør meg mye friere til å følge med og stille oppfølgingsspørsmål?

Alle data fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne skolen i rapportene fra prosjektet. Før vi starter vil jeg minne deg om at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg fra deltakelsen og be om at data som er samlet inn blir slettet. Har du noen spørsmål til prosjektet eller til hva som skal foregå mens jeg er på besøk hos dere? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

1) Da vil jeg begynne med å spørre deg om hva du ser som de viktigste ideene bak intensivopplæringen, og hva du synes om disse ideene?
2) Kan jeg også spørre deg:
   a. Hva ser du på som de viktigste årsakene til at Ny Giv elevene ikke har lyktes faglig sett så langt?
   b. Når i en elevs utdanningsløp mener du at denne type støttetiltak er mest effektivt?
   c. Hvilke former for støttetiltak mener du har størst sjanse for å lykkes?
3) Så litt om tilrettelegging fra nasjonalt og regionalt nivå:
   a) Hvilke tilbakemeldinger har du fått fra lærerne om kompetanseutviklingen de har deltatt på?
   b) Er der noe du savner når det gjelder tilrettelegging fra nasjonalt og regionalt nivå?
4) Så litt om arbeidet ved din skole: kan du beskrive hvordan dere har jobbet for å planlegge og gjennomføre intensivopplæringen?
   a) Kan du si litt om hvordan du valgte ut lærere som skulle gjennomføre intensivopplæringen?
   b) Hvordan valgte dere ut elever for intensivopplæringen?

c) Kan du beskrive samarbeidet med elevenes foresatte så langt?
d) Hvordan organiseres opplæringen?
e) Har dere måttet omprioritere ressurser eller foreta andre tilpasninger for å tilrettelegge for intensivopplæringen? (Hvis ja): Kan du si litt nærmere om det?
f) Hva med erfaringsutveksling eller spredning til andre lærere ved skolen: har dere gjort noe så langt, eller er det planer om slikt arbeid? (hvis ja): Kan du s litt nærmere om det?

5) Er det noe du ønsker å legge til, helt til slutt?

VEDLEGG 2 – INTERVJUAGENDA – LÆRER – FØRSTE BESØK

Førintervju
Først vil jeg takke deg for at jeg får anledning til å være med inn i undervisningen din, og for at du tar deg tid til intervju med meg. For meg er det viktig å se konkret hvordan undervisningen foregår, men det er minst like viktig å få dine synspunkter på intensivopplæringen og dine begrunnelser for hvorfor du legger undervisningen opp slik som du gjør. Samlet gir dette oss en god innsikt i opplæringen.

Siden det først og fremst er **dine** tanker om undervisningen jeg vil ha tak i, kommer jeg til å stille forholdsvis åpne spørsmål og så heller komme inn og be deg utdype eller presisere dersom jeg er usikker på om jeg har forstått eller fått med meg det du mener. Jeg håper derfor det er i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet, fordi det gjør meg mye friere til å følge med og stille oppfølgingsspørsmål?

Alle data fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne verken din skole eller deg som lærer i rapportene fra prosjektet. Før vi starter vil jeg minne deg om at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg fra deltakelsen og be om at data som er samlet inn blir slettet. Har du noen spørsmål til prosjektet eller til hva som skal foregå mens jeg er på besøk hos dere? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

1) Da vil jeg begynne med å spørre deg om hva du ser som de viktigste ideene bak intensivopplæringen, og hva du synes om disse ideene?
   Kan jeg også spørre deg:
   a) Hva ser du på som de viktigste årsakene til at Ny Giv elevene ikke har lyktes faglig sett så langt?
   b) Når i en elevs utdanningsløp mener du at denne type støttetiltak er mest effektivt?
   c) Hvilke former for støttetiltak mener du har størst sjanse for å lykkes?
2) Så vil jeg gjerne vite litt om den kompetanseutviklingen du har deltatt i som del av ditt arbeid med Ny Giv:
   a) Hvilke ideer/metoder fra kompetanseutviklingen forsøker du å integrere i intensivopplæringen som du gjennomfører?

        i) Og (hvis ideer/metoder angis): hvorfor har du valgt å bruke akkurat de ideene/metodene?
    b) Er der noen ideer/metoder fra kompetanseutviklingen som du IKKE ønsker å bruke?
        i) Og (hvis ja): hva er grunnen til at du ikke vil ta de i bruk?
3) Da kan vi gå over til planlegging av intensivopplæringen:
    a) Hvilke mål har dere for opplæringen dette halvåret?
        i) Hvorfor valgte dere ut disse målene?
    b) Hvilke er de viktigste arbeidsmåtene dere har planlagt å ta i bruk?
        i) Hvorfor synes du at disse arbeidsmåtene er egnet for intensivopplæringen?
    c) På det stadiet dere nå er i intensivopplæringen: har dere noen planer for å sjekke elevenes utvikling?
        i) Og (hvis ja): hvordan vil dere gjennomføre det?
4) Kan vi så se litt nærmere på den undervisningen jeg skal få være med på i dag? Det vil være god hjelp hvis jeg på forhånd får litt oversikt over hva som skal skje.
        i) Kan jeg først spørre deg hva du mer spesifikt ønsker å oppnå i dagens økt(er), og hvordan du kom fram til akkurat dette målet/disse målene?
        ii) Kan du si litt om hvordan denne økta henger sammen med arbeid i foregående økter?
        iii) Kan du si litt om hvilke arbeidsmåter du planlegger å ta i bruk i denne økta og hvorfor du har valgt disse arbeidsmåtene?
        iv) Kan du si litt om de læremidlene du planlegger å bruke, og hvorfor du har valgt akkurat disse læremidlene?
        v) Har du noen planer om vurdering underveis i økta?
            (1) Og (hvis ja): kan du si litt om hvordan du vil gjøre det?
5) Det siste området jeg gjerne vil at vi skal gå inn på er tilpasning til hver enkelt elevs behov:
    a) I hvor stor grad vil du si intensivopplæringen i Ny Giv er tilpasset den enkelte elev?
    b) Kan du si litt om hvordan dere har skaffet dere informasjon om den enkelte elevs **ferdigheter og faglige nivå**?

i) Har dere brukt kartleggingsprøver?
   (1) (hvis ja): Hvilke tester har dere brukt, og hvor nyttige synes du testene var?
   (2) (hvis ikke nyttig): Hvorfor var de ikke nyttige?
ii) Er det gjennomført elevsamtaler?
   (1) (hvis ja): Hvor nyttige synes du elevsamtalene var i denne sammenhengen?
   (2) (hvis ikke nyttig): Hvorfor var de ikke nyttige?

c) Kan du si litt om hvordan dere har skaffet dere informasjon om den enkelte elevs **motivasjon** for intensivopplæringen?

Da var jeg ferdig med spørsmålene jeg har før vi går inn til undervisningen, hvis det ikke er noe du har lyst til å legge til før vi avslutter.

Etterintervju
Da vil jeg gjerne stille deg noen spørsmål som hjelper meg i det videre arbeidet med å beskrive og analysere denne undervisningsøkta:

1. Først: kan du si litt om hvordan du synes timen gikk?
   (Dersom respondenten spontant nevner en eller flere aktiviteter: følg disse opp med spørsmålene som følger nedenfor. Hvis ikke: bruk observasjonsarket og spør spørsmålene nedenfor om 2-3 aktiviteter/arbeidsmåter. NB! Marker på observasjonsarket hvilke arbeidsmøter/aktiviteter dere har snakket nærmere om.)
   a) Hvor godt syntes du denne (referer til aktivitet) aktiviteten fungerte?
      i) … bidrag til utvikling av ferdigheter eller kunnskaper
      ii) … bidrag i forhold til utvikling av elevenes motivasjon?
      iii) … tilpasning til den enkelte elev?
   b) Kan du si litt om hvordan du synes læremidlene støttet deg og elevene i arbeidet?
2) Kan du si litt om hvorvidt du opplevde at elevene viste framgang underveis i timen og hvordan du eventuelt skaffet deg informasjon om det?
3) Gjorde du noen endringer i forhold til det du hadde planlagt?
   a) (hvis ja): Hvorfor?

b) Dersom du skulle ha gjennomført denne timen en gang til: er det noen ting du ville gjort annerledes?
   i) (hvis ja): Hvorfor?

4) Hvordan planlegger du å fortsette arbeidet med elevene i neste økt av intensivopplæringen? Er der spesielle erfaringer fra denne timen som vil påvirke hva du gjør i neste økt?

Har du noe du ønsker å legge til før vi avslutter?

VEDLEGG 3 – INTERVJUAGENDA – LÆRER – ANDRE BESØK

Førintervju

Dette før-intervjuet vil bli gjennomført stort sett som sist gang, men nå bare med spørsmål som har med den undervisningen jeg snart skal få være med på, så det vil dermed bli ganske kort. Før vi starter vil jeg bare på nytt nevne at alle data fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne verken din skole eller deg som lærer i rapportene fra prosjektet. Det er, som jeg også sa sist gang, helt frivillig å delta og du kan på ethvert tidspunkt kan trekke deg fra deltakelsen og be om at data som er samlet inn blir slettet. Har du noen spørsmål du vil ta opp? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

1. Kan vi se litt nærmere på den undervisningen jeg skal få være med på i dag? Det vil være god hjelp hvis jeg på forhånd får litt oversikt over hva som skal skje.
   i) Kan jeg først spørre deg hva du mer spesifikt ønsker å oppnå i dagens økt(er), og hvordan du kom fram til akkurat dette målet/disse målene?
   ii) Kan du si litt om hvordan denne økta henger sammen med arbeid i foregående økter?
   iii) Kan du si litt om hvilke arbeidsmåter du planlegger å ta i bruk i denne økta og hvorfor du har valgt disse arbeidsmåtene?
   iv) Kan du si litt om de læremidlene du planlegger å bruke, og hvorfor du har valgt akkurat disse læremidlene?
   v) Har du noen planer om vurdering underveis i økta?
      (1) Og (hvis ja): kan du si litt om hvordan du vil gjøre det?

Da var jeg ferdig med spørsmålene jeg har før vi går inn til undervisningen, hvis det ikke er noe du har lyst til å legge til.

Etterintervju

Da vil jeg gjerne stille deg noen spørsmål som hjelper meg i det videre arbeidet med å beskrive og analysere denne undervisningsøkta:

2. Først: kan du si litt om hvordan du synes timen gikk? (Dersom respondenten spontant nevner en eller flere aktiviteter: følg disse opp med spørsmålene som følger nedenfor. Hvis ikke: bruk observasjonsarket og spør spørsmålene nedenfor om 2-3 aktiviteter/arbeidsmåter. NB! Marker på observasjonsarket hvilke arbeidsmøter/aktiviteter dere har snakket nærmere om.)

a) Hvor godt syntes du denne (referer til aktivitet) aktiviteten fungerte?
   i) … bidrag til utvikling av ferdigheter eller kunnskaper
   ii) … bidrag i forhold til utvikling av elevenes motivasjon?
   iii) … tilpasning til den enkelte elev?

b) Kan du si litt om hvordan du synes læremidlene støttet deg og elevene i arbeidet?

5) Kan du si litt om hvorvidt du opplevde at elevene viste framgang underveis i timen og hvordan du eventuelt skaffet deg informasjon om det?

6) Gjorde du noen endringer i forhold til det du hadde planlagt?
   a) (hvis ja): Hvorfor?
   b) Dersom du skulle ha gjennomført denne timen en gang til: er det noen ting du ville gjort annerledes?
      i) (hvis ja): Hvorfor?

7) Hvordan planlegger du å fortsette arbeidet med elevene i neste økt av intensivopplæringen? Er der spesielle erfaringer fra denne timen som vil påvirke hva du gjør i neste økt?

8) Vi er nå ferdige med å snakke om den timen jeg har fått være med på, men før vi avslutter har jeg noen spørsmål som handler om intensivopplæringen mer generelt. Først vil jeg gjerne at du gir en kort beskrivelse av den intensivopplæringen du/dere har gjennomført dette halvåret:
   a) Hva slags arbeidsmåter og læremidler har den vært preget av?
   b) I hvilken grad og på hvilken måte er intensivopplæringen forskjellig fra annen opplæring?
      i) Er der noe du har tatt eller vil ta med den til den ordinære undervisningen?

c) Hvordan vil du vurdere kvaliteten på opplæringen?
    i) Elevenes framgang – ferdigheter, kunnskaper, motivasjon
    ii) Andre forhold?
d) Er der spesielle utfordringer med intensivopplæringen som du vil trekke fram?
    i) Ideer til endring/justering av opplegget til neste år?
e) Hvordan har intensivopplæringen påvirket deg som lærer?

Har du noe du ønsker å legge til før vi avslutter?

VEDLEGG 4 - INTERVJUAGENDA – ELEVER

Elevintervju – første besøk

Først vil jeg takke deg for at du er villig til å bli intervjuet. I dette intervjuet kommer jeg til å spørre deg litt om hvorfor du har valgt å være med på denne opplæringen, og hva du synes om det så langt. Jeg håper det er i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet? Hvis du ikke synes det er greit, kan jeg ta notater. Alle data vi samler inn blir behandlet på en slik måte at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skolen din eller deg i rapportene fra prosjektet. Før vi starter vil jeg imidlertid minne deg om at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg og be om at data som er samlet inn blir slettet. Har du noen spørsmål til prosjektet eller til hva som skal foregå nå mens jeg er på besøk hos dere? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

Da vil jeg begynne med å spørre deg om hvorfor du valgte å takke ja til intensivopplæringen?

- Kan du si litt nærmere om hva du mener du trenger hjelp til?
- Deltar du på hele eller deler av intensivopplæringen? (Matte/norsk…)
- Hvordan tror du at intensivopplæringen kan hjelpe deg?
- Hva slags mål har du med å delta?

Hva synes du at du har fått ut av intensivopplæringen så langt?

- Faglig – ferdigheter, kunnskaper
- Motivasjon
- Oppfølging – bli sett
- Fellesskap med andre elever

Er det noe du savner i intensivopplæringen så langt?

Så vil jeg gjerne at vi kan snakke litt kort om den timen der jeg var med dere:

- Hva synes du om timen?
    - Var der spesielle aktiviteter som du vil trekke fram som positive eller negative?
        - (hvis ja): Hvorfor?
    - Hva synes du om de læremidlene (bøker, arbeidsark…) som dere brukte?

- Opplevde du at du lærte noe spesielt i denne timen, eller noe du synes du ble sikrere på gjennom timen?
    - (hvis ja): Hva, og hvordan merket du det?

Har du noen råd du vil gi, eller noe du vil legge til tilslutt?

Elevintervju – andre besøk

Først vil jeg takke deg for at du er villig til å bli intervjuet. I dette intervjuet kommer jeg til å spørre deg litt om hvorfor du har valgt å være med på denne opplæringen, og hva du synes om det så langt. Jeg håper det er i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet? Hvis du ikke synes det er greit kan jeg ta notater. Alle data vi samler inn blir behandlet på en slik måte at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skolen din eller deg i rapportene fra prosjektet. Før vi starter vil jeg imidlertid minne deg om at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg og be om at data som er samlet inn blir slettet.
Har du noen spørsmål til prosjektet eller til hva som skal foregå nå mens jeg er på besøk hos dere? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

(Hvis dette er elev(er) som er intervjuet tidligere, må spørsmål 1 kuttes ut): Da vil jeg begynne med å spørre deg om hvorfor du valgte å takke ja til intensivopplæringen?

- Kan du si litt nærmere om hva du mener du trenger hjelp til?
- Deltar du på hele eller deler av intensivopplæringen? (Matte/norsk…)
- Hvordan tror du at intensivopplæringen kan hjelpe deg?
- Hva slags mål har du med å delta?

Hva synes du at du har fått ut av intensivopplæringen dette halvåret?

- Faglig – ferdigheter, kunnskaper
- Motivasjon
- Oppfølging – bli sett
- Fellesskap med andre elever

Er det noe du savner i intensivopplæringen?

Så vil jeg gjerne at vi kan snakke litt kort om den timen der jeg var med dere:

- Hva synes du om timen?
- Var der spesielle aktiviteter som du vil trekke fram som positive eller negative? (hvis ja): Hvorfor?

- Hva synes du om de læremidlene (bøker, arbeidsark…) som dere brukte?
- Opplevde du at du lærte noe spesielt i denne timen, eller noe du synes du ble sikrere på gjennom timen?
- (hvis ja): Hva, og hvordan merket du det?

Hvordan synes du intensivopplæringen er forskjellig fra hva som skjer i de andre timene?

Hva slags planer har du for videre skolegang, og hvordan synes du dette halvåret har hjulpet deg til å planlegge hva du skal gjøre?

Har du noen råd du vil gi, eller noe du vil legge til helt til slutt?

VEDLEGG 5 – OBSERVASJONSSKJEMA

Skole:_____ Lærer: _____ Dato:_____
Læreverk: _____ Tema:_____
Antall elever:_____

Organiseringsform og læremidler	**Notater**	**Tid**
Organiseringsform: Læremidler i bruk:		Start:
Organiseringsform: Læremidler i bruk:		Start:
Organiseringsform: Læremidler i bruk:		Start:
Organiseringsform: Læremidler i bruk:		Start:

Organiseringsform: Læremidler i bruk:		Start:
Organiseringsform: Læremidler i bruk:		Start:
Organiseringsform: Læremidler i bruk:		Start:
Organiseringsform: Læremidler i bruk:		Start:

VEDLEGG 6 – KODESKJEMA REKTORINTERVJU

Code System Headteacher

- 1 General
  - 1 NyGivIdeas
    - 1 Ny Giv Aims
      - 1 Pupil/Specific
        - 1 CogRemdtn
          - 1 SolidFound
          - 2 StrengthBS
        - 2 MotvtnnlEnhcmnt
          - BeliefUppSec
          - BeliefGen
          - BeliefExam
          - MotivGen
          - MotivUppSec
          - ReengSchool
        - 3 Priority
          - 1 CogRmdtn
          - 2 MotvnnlEnhcmnt
        - 4 Other
      - 2 System/General
        - 1 PreventDropout
        - 2 Better grades
    - 2 Procs/Action
      - 1 Pupil/Specific
        - AdaptProv
        - NGPedagogy
        - Attention
      - 2 System/General
        - WhSchoolDim
        - PupilSelect
        - NGProvision
    - 3 NYGivEffect
      - 1 Pos
      - 2 Neg
  - 2 RmdtnViews
    - 1 CausesUndrchvmnt
      - PupilBased
        - PupCharact
        - DisengSystem
        - LackMotiv
        - LackMastery

- FamilyBased
  - NegAttitudes
  - LackCapHomew
  - LackSupport
  - Instability
- SchoolSystemBased
  - SchoolNotAttractive
  - LackBasicMaths
  - DiffAbstract
  - PupAnxiety
  - LackAttTrack
  - LackAdaptation
  - BigClassLackResources
- SocietyBased
  - EducaNotValued
  - CompetingInterests
- Meta-level
  - Complex
  - DiffReasons

2 RemdtnTmng
- 1 Positive
  - 1 MotivationOK
  - 2 BegJanuaryOK
- 2 Negative
  - 1 EarlierY10
  - 2 EarlierLowSec
  - 3 PrimaryEd
- 3 Combination
  - 1 TooLateButNotPossBefore

3 RemdtnStrts
- 1 FormsTching
  - 1 VariedStrats
  - 2 DifferntiatedTching
  - 3 ConcrPract
  - 4 PupilActiveAppr
  - 5 TchrPupilInteract
  - 6 TchrPositive
  - 7 TchrCapability
- 2 ClassSize
- 3 HeterogGrps
- 4 EnvironmArchitecture
- 5 HomogGrps
- 6 NotKnown

3 NyGivOrgnstn
- 1 Training
  - 1 Usefulness
    - Yes
    - No
    - Partially
  - 2 Adoption
    - 1 Adopted/Yes
      - 1 Reading strategies
      - 2 PractConcrMaths
      - 3 Writing strategies
      - 4 Games/Play
      - 5 LearnStrats
      - 6 Open/ProblemBased
      - 7 TalkingMaths/Understanding
    - 2 Rejected/No
- 2 NatnLcalPrvsn Grnd

4 SchlPrep
- 1 Opening Q Grnd
- 2 TchrSlctn
  - 1 Who selected
    - 1 Manager
    - 2 Self Selection
    - 3 Other
  - 2 Criteria Manager
    - 1 Subject capability
    - 2 Knowledge of/relations with pupils
    - 3 Enthusiasm
    - 4 Professional Capabilites
    - 5 Logistics/structural reasons
- 3 PplSlctn
  - 1 Procedure
  - 2 Criteria
    - 1 Gnded
- 4 WrkPrnts
- 5 OrgnstnPrvsn
  - 1 Forms
    - 1 Indp Withdrw Group
    - 2 Class Linked Group
    - 3 Mainstream Support
    - 4 Other [0]
  - 2 LinkToSubj
  - 3 NoOfLessons Timing

1 Challenges
6 Dssmntn
1 Yes School
1 Challenges
2 Planned School
3 No
7 RsrcngNG
8 Holding Othr

VEDLEGG 7 – KODESKJEMA LÆRERINTERVJU

Code System Headteacher

- 1 General
  - 1 NyGivIdeas
    - 1 Ny Giv Aims
      - 1 Pupil/Specific
        - 1 CogRemdtn
          - SolidFound
          - StrengthBS
        - 2 MotvtnnlEnhcmnt
          - BeliefUppSec
          - BeliefGen
          - BeliefExam
          - MotivGen
          - MotivUppSec
          - ReengSchool
        - 3 Priority
          - 1 CogRmdtn
          - 2 MotvnnlEnhcmnt
        - 4 Other
      - 2 System/General
        - PreventDropout
    - 2 Procs/Action
      - 1 Pupil/Specific
        - AdaptProv
        - NGPedagogy
        - Attention
      - 2 System/General
        - WhSchoolDim
        - PupilSelect
        - NGProvision
          - 1 PosEval
          - 2 NegEval
    - 3 NYGivEffect
      - 1 PosEval
      - 2 NegEval
  - 2 RmdtnViews
    - 1 CausesUndrchvmnt
      - PupilBased
        - PupCharact
        - DisengSystem
        - LackMotiv

LackMastery
FamilyBased
NegAttitudes
LackCapHomew
LackSupport
Instability
SchoolSystemBased
SchoolNotAttractive
LackBasicMaths
DiffAbstract
PupAnxiety
LackAttTrack
LackAdaptation
BigClassLackResources
LackLearnStrats
SocietyBased
EducaNotValued
CompetingInterests
Meta-level
Complex
DiffReasons
2 RemdtnTmng
1 Positive
1 MotivationOK
2 BegJanuaryOK
2 Negative
1 EarlierY10
2 EarlierLowSec
3 PrimaryEd
3 Combination
1 TooLateButNotPossBefore
3 RemdtnStrts
1 FormsTching
1 VariedStrats
2 DifferntiateAdapt
3 ConcrPract
4 PupilActiveAppr
5 TchrPupilInteract
6 TchrPositive
7 TchrCapability
2 ClassSize
3 HeterogGrps
4 EnvironmArchitecture

- 5 HomogGrps
- 6 NotKnown

3 MedTermPrep

- 1 Training
  - 1 Usefulness
    - Yes
    - No
    - Partially
  - 2 Adoption
    - 1 Adopted/Yes
      - 1 Reading strategies
      - 2 PractConcrMaths
      - 3 Writing strategies
      - 4 Games/Play
      - 5 LearnStrats
      - 6 Open/ProblemBased
      - 7 TalkingMaths/Understanding
    - 2 Rejected/No
- 2 MedTrmAims
  - 1 NoAims
  - 2 NG Aims
    - 1 CogRemdtn
    - 2 MotvtnnlEnhcmnt
      - BeliefUppSec
      - BeliefGen
      - BeliefExam
      - MotivGen
      - MotivUppSec
      - ReengSchool
    - 3 Class aims
    - 4 PupilAims
    - 5 BetterGrades
    - 6 SelfRegMetaCog
    - 7 ExamTestPrep
    - 8 Priority
      - 1 CogRmdtn
      - 2 MotvnnlEnhcmnt
- 3 MedtermPlnndWOWs
  - 1 Station work
  - 2 Talking maths
  - 3 Reading strats
  - 4 Games/play
  - 5 Trad teaching

6 NonTrad/NyGiv
7 Writing strats
8 PractConcrMaths
9 LearnStrats
10 ComputerBasedAct
4 PlndMntrngProg
1 No plan
2 DiagnTest
3 Exam/Tentamen
4 SmallTest
5 Observation
5 DgnssIndivdlNds
1 Skills
1 No
2 Yes
1 Mapping
2 PplConvrstn
3 InfoFrmTchrs
2 Mtvtn
1 No
2 Yes
1 Mapping
2 PplConvrstn
3 InfoFrmTchrs
6 AdaptedProv
1 Yes
1 GrpSize
2 TchrCompetence
3 ContPupilChoice
4 Task
5 LimitedVariationGrp
2 No
1 DifferentAbilities
2 GrpDynamics
3 StructProbl
4 NotMotivating
2 Lesson
1 Plnng
1 Aims
1 NoAims
2 Yes
1 CogRemdtn
1 DeclKnowl

2 ProcKnowl
3 ExamTestPrep
2 MotvtnBelief
1 MotivtnValue
2 SelfReg
3 Exam
2 LessnLinks
1 No
2 Yes
3 WOWs
1 Station work
2 Talking maths
3 Reading strats
4 Games/play
5 TchrDirectTchng
6 NonTrad/NyGiv
7 Writing strats
8 PractConcrMaths
9 LearnStrats
10 ComputerBasedAct
11 PupMakeTasks
12 PupilDoMathsTasks
4 Assmnt
1 No
2 Yes
1 Infrml
2 Frml
2 Evaltn
1 General
1 Pos
1 LearnOutcome
2 Task
3 AimsSubjContent
4 PupilEngagement
5 PupGrpDispDynamics
6 Product
2 Neg
1 LearnOutcome
2 Task
3 AimsSubjContent
4 PupilEngagement
5 PupGrpDispDynamics
6 Product

7 ResearcherDistract
8 StructProbl
2 Specific aspects
1 Task1
1 SkllPromEffct
1 Pos
2 Neg
2 MtvnEfctnss
1 Pos
2 Neg
2 Task2
1 SkllPromEffct
1 Pos
2 Neg
2 MtvnEfctnss
1 Pos
2 Neg
3 Resource1
1 SkllPromEffct
1 Pos
2 Neg
2 MtvnEfctnss
1 Pos
2 Neg
4 Resource2
1 SkllPromEffct
1 Pos
2 Neg
2 MtvnEfctnss
1 Pos
2 Neg
3 LssnPrgrssSkll
1 Pos
2 Neg
3 DontKnow
4 ExperienceBasis
1 NonCompletion
2 NonAchievement
3 WorkedWell
4 PlannedLikeThat
5 SecureLrngProgr
6 BalncApprch
7 PupReactMngment

5 FrwrdPlnning
1 ContContent
2 IncrIndividAss
3 ContStrat
4 ChgStrat
5 IncrDiffLevel
6 RevisitCont
7 NewCont
8 DontKnow
6 WouldHaveChgd
1 Yes
1 MoreConcrPract
2 MorePupInvlvmnt
3 MoreSpecInstrctns
4 ChngTimeAlloc
5 ChngContAmnt
6 MoreDifferentiated
7 MoreInput
8 ChgGrouping
2 No
1 FxdCont
2 FlexPlan
3 DontKnow
7 ChgDuringLsn
1 No
2 TookLongGenl
3 TookLongerLittleResponse
4 TookShortAddTasks
5 StructCause
6 HadToDifferentiate
7 AddTasksMorePract
3 GenPedggyIdeas
4 Holding codes
1 Dissemination
1 OtherTchr
1 Yes
2 No
2 Personal
1 Yes
2 No
2 Knowing pupils
1 KnowThem
2 DontKnowThem

- 3 Selecting pupils
- 4 AdviceMinistry

5 EndTermSumml

- 1 WOWs
- 2 NGvsOthrTchng
  - 1 ClassSize
  - 2 CurrCoverage
  - 3 SocialAspects
  - 4 WOWsLearningRscs
  - 5 AdaptivenessIndividualisation
- 3 EvalQual
  - 1 Skills
    - 1 Pos
    - 2 Neg
    - 3 NoChgDontKnow
  - 2 Motivation
    - 1 Pos
    - 2 Neg
    - 3 NoChgDontKnow
  - 3 Grades
    - 1 Pos
    - 2 Neg
    - 3 NoChgDontKnow
- 4 NGChall
  - 1 Conceptual
  - 2 OrganisationImplementation
  - 3 TchrChallenge
  - 4 PupilChallenge
- 5 PlndChngs
- 6 NGInflTchr
  - 1 Yes
    - 1 AwarenessThinking
    - 2 Practice
    - 3 PersonalMotivational
  - 2 No

6 ChgFromLastYr

VEDLEGG 8 – KODESKJEMA ELEVINTERVJU

Code System Pupil

- Skole
- WhyNG
  - Needs
    - Maths
    - Norwegian
    - Other
    - Unsure
  - Aims
    - Knowledge
    - Skills
    - Grades
    - Social/Motivation
  - Expectation
    - Teaching
    - Grades
    - Social
- Outcome NG
  - Future
  - Tests/grades
  - Academic
    - Skills
    - Knowledge
  - Follow-up
  - Motivation
  - Feeling good
  - Social group/community
- MissInNG
  - Teaching
  - Follow up
  - Social
- AboutTeaching
  - Evaluation
    - WOWs/methods
    - Positive
    - Negative
    - PartActivity
    - LearningResources
      - Positive
      - Negative
      - Work sheets

Positive
Negative
Games/Play
Positive
Negative
Textbook/books
Positive
Negative
ICT
Positive
Negative
Concretes
Positive
Negative
Games
Positive
Negative
Outcome
Knowledge
Positive
Negative
Skills
Positive
Negative
HowNotice
DifferenceNGvsOther
Teaching
FollowUp
Social
Plans
Expectations NG
Education
Work
Advice
Other

VEDLEGG 9 – DETALJERT OVERSIKT OVER DATAGRUNNLAG FOR HVER ENKELT LÆRER

Tch ID	NG Phase	Data Collection Point 1 (Early 20112)			Data Collection Point 2 (Late 2012)			Data Collection Point 3 (Early 2013)			Data Collection Point 4 (Late 2013)		
1	2	BML	••	L E				MLP	•	LE	LP	••	LENGR
2	2	BML	••	LE	LP	•	LENGR						
3	2	BML	•	LE	LP	•	LENGR	MLP	•	LE	LP	•	LENGR
4	2	BML	•	LE					•				
5	2	BML	••	LE	LP	••	LENGR	MLP	•	LE	LP	•	LENGR
6	2	BML	•	LE	LP	•	LENGR	MLP	•	LE	LP	••	LENGR
7	2	BML	••	LE	LP	•	LENGR						
8	2	BML	•	LE	LP	•••	LENGR	MLP	••	LE		•	
9	1	BML	•	LE									
10	1	BML	•	LE									
11	2	BML	••	LE	LP	••	LENGR	MLP	••	LE LE	LP	•	LENGR
12	2	BML	•	LE	LP	••	LENGR						
13	1	BML	•	LE	LP	•	LENGR	MLP	•	LE			
14	1	BML	•	LE	LP	•	LENGR	P	•	LE	LP	•	LENGR
15	1	BML	•	LE	LP	••	LENGR						
16	1	BML	•	LE	LP	•	LENGR						
17	1	BML	•	LE	LP	•	LENGR						
18	1	BML	•	LE									
19	1	BML	•	L	LP	•	LENGR						
20	1	BML	•	LE	LP	•	LENGR	MLP	••	LE		•	
21	2	BML	••	LE	LP	•	LENGR						
22	1	BML	•	LE	LP	••	LENGR	MLP	•••	LE		••	
23	1	BML	••	LE	LP	•	LENGR	MLP	••	LE			
24	2	BML	•	LE	LP	•	LENGR						

25	1	BML	•	LE									
26	1				BML	•	LENGR						
27	1	BML	•	LE									
28	1				BML	••	LENGR						
29	2				BML	•	LENGR				ML	•	LENGR
30	2							BML	•	LE		•	
31	2							BML	•	LE			
32	1							BML	•	LE		•	
33	3										BML	•	LENGR
34	3							BML	••	LE			
35	3							BML	••	LE	LP	••	LENGR
36	3							BML	•	LE	LP	•	LENGR
37	3							BML	•	LE			
38	3							BML	•	LE	LP	•	LENGR
39	3							BML	•	LE	LP	•	LENGR
40	3							BML	•	LE	LP	•	LENGR
41	3							BML	•	LE	LP	•	LENGR
42	3										BML	••	LENGR
43	3							BML	•	LE	LP	•	LENGR

KEY to Table	
Classroom Action:	• Videotaped Lesson
Interview coverage:	
BML =	Interview coverage: Background/ Medium Term Plan/ Lesson Plan
MLP =	Interview coverage: Medium Term Plan/ Lesson Plan
LP =	Interview coverage: Lesson Plan
LE =	Interview coverage: Lesson Evaluation
LENGR =	Interview coverage: Lesson Evaluation/ NG Review

VEDLEGG 10 – KODESYSTEM LÆRERAKTIVITETER

General
1 Logistics Teacher organises activities not directly concerned with content of teaching (could include resource issues, timing of events, lost underpants, tidying up etc.). A general code.
2 Curriculum Task-setting - Set Currclm Tsk Teacher indicates curriculum-serving tasks to pupils, includes immediate and longer-term indication, explanation of activities: "what we're going to be doing" by way of (learning) activities. A general code.
3 Small Talk Teacher-pupil(s) conversation about topics raised by/of interest to pupils and not relating to lesson content.
4 Behaviour management negative - Behvr Mgt Neg Teacher monitors and disapproves of pupil activity, may also prescribe what pupil should be doing.
5 Behaviour management Positive Behvr Mgt Pos Teacher monitors and approves of/confirms pupil activity
6 Sets Genrl Lrng goal Teacher sets learning goal using only surface indication such as "acquire/do percentage skills", "comprehension". A general code.
47 No teacher interaction

General Content/ ↓ **Approach →**	**DC – Declarative-Context** Symbolic/cognitive communication of awareness of context only	**DC – Declarative-Skill** Symbolic/cognitive communication of awareness of action in relation to context	**PS – Procedural Skill** Specific action\performance as learning or teaching strategy

Learning goal setting Detailed Teacher elaborates learning goal in terms that are sufficiently specific to allow identification of which of our content aspects are involved.	***7 Sets DC Lrng goal*** Teacher sets learning goal in terms only of declarative knowledge/ awareness that is part of skill, i.e. awareness/ understanding of context or/and conception of skill goal.	***8 Sets DS Lrng goal*** Teacher sets learning goal in terms of acquiring declarative knowledge/ awareness of procedure in relation to context	***9 Sets PS comp Lrng goal*** Teacher sets learning goal in terms of acquiring specific action / purpose achievement capability
Recap Surface Non-interactive Generally: Oral presentation in which Teacher goes over/reminds pupils of *surface* features of topic previously encountered by pupils (whether cognitively or through performance), without active interaction by pupils during or immediately following the teacher input.	***10 DC Recap Surf Non-int*** Oral presentation in which Teacher goes over/reminds pupils of *surface* features *just* of skill context knowledge/ awareness, that had been previously encountered by pupils (whether cognitively or through performance) - *without* active interaction by pupils being prompted by the teacher during or immediately following the teacher input.	***11 DS Recap Surf Non-int*** Oral presentation in which Teacher goes over/reminds pupils of *surface* features of skill procedure in relation to context that had been previously encountered by pupils (whether cognitively or through performance) - *without* active interaction by pupils being prompted by the teacher during or immediately following the teacher input.	
Recap Surface Interactive Recapping already covered curriculum content by way of elicitation of surface/ fragmentary knowledge elements, or at least monitoring of impact of input, typically by means typically of closed questions or questions targetting separate surface aspects and often answerable with single word responses (cf.IRF/recitation cycles). We are assuming that input and prompting/ monitoring questions will both either be at surface level or deep level (we're ignoring the level of what pupils come up with). If not, additional new codes may be needed).	***12 DC Recap Surf Int*** Recapping already covered curriculum content by way of elicitation of previously covered surface/ fragmentary knowledge *just* of skill context knowledge/ awareness, with stimulation of pupil participation or at least monitoring of impact of such input, typically by means of closed questions or questions targetting separate surface aspects and often answerable with single word responses.	***13 DS Recap Surf Int*** Recapping already covered curriculum content by way of elicitation of surface/ fragmentary knowledge of skill procedure in relation to context, with stimulation of pupil participation or at least monitoring of impact of such input, typically by means of closed questions or questions targetting separate surface aspects and often answerable with single word responses.	

Recap Deep Non-interactive Generally: Oral presentation in which Teacher goes over/reminds pupils, in some degree of explanation/depth, of topic previously encountered by pupils (whether cognitively or through performance), without active interaction by pupils during or immediately following the teacher input.	***14 DC Recap Deep Non-int*** Oral presentation in which Teacher goes over/reminds pupils, in some degree of explanation/depth, of aspects *just* of skill context understanding previously encountered by pupils (whether cognitively or through performance), but without active interaction by pupils being prompted by the teacher during or immediately following the teacher input.	***15 DS Recap Deep Non-int*** Oral presentation in which Teacher goes over/ reminds pupils, in some degree of explanation/depth, of skill procedures in relation to context previously encountered by pupils (whether cognitively or through performance), but without active interaction by pupils being prompted by the teacher during or immediately following the teacher input.	
Recap Deep Interactive Recapping already covered curriculum content by way of elicitation of some degree of explanation/depth, of topic previously encountered by pupils in whatever form, typically by use of open questions requiring more than one word answers, whether during or immediately following teacher input.	***16 DC Recap Deep Int*** Recapping already covered curriculum content by way of elicitation of explanatory accounts relating *just* to skill context knowledge/ understanding, or at least monitoring of impact of such input, typically by means of open questions or questions targetting elements and their relationships.	***17 DS Recap Deep Int*** Recapping already covered curriculum content by way of elicitation of explanatory accounts of skill procedure in relation to context, or at least monitoring of impact of such input, typically by means of open questions or questions targetting elements and their relationships	

Teacher Presentation/Demonstration Surface Non-interactive Generally: Presentation of new surface information/ knowledge non-interactively: i.e. virtually without prompting of responding or questioning by pupils ('lecturing',) during or immediately following teacher input. Framed in general terms = verbal presentation; framed in terms of/by reference to a specific task/problem /"worked example" = demonstration. Surface demonstration = only with reference to particular elements/ actions; Deep demonstration = with reference also to reasons, connections, functions, etc.	***18 DC Tchr Prestn Surf Non-int*** Oral presentation in which Teacher presents pupils with *surface* features *just* of skill context knowledge/ awareness - *without* active interaction by pupils being prompted by the teacher during or immediately following the teacher input.	***19 DS Tchr Prestn Surf Non-int*** Oral presentation in which Teacher presents pupils with *surface* features of skill procedure in relation to context knowledge/ awareness - *without* active interaction by pupils being prompted by the teacher during or immediately following the teacher input.	***20 PS Tchr Demo Surf Non-int*** Teacher demonstration/modelling of action/ "working out" of specific instance of cognitive/ symbolic task such as mathematical problem or meaning extraction, with any commentary during or immediately after offering only reference to concrete/ surface elements/ steps, and with No prompting of pupil interaction/ comment/ questions.
Teacher Presentation/Demonstration Surface Interactive Generally: Presentation of new surface information/ knowledge interactively: with prompted pupil opportunity for question or comment during the presentation, both input & probes predominantly focussing on surface items.	***21 DC Tchr Prestn Surf Int*** Oral presentation in which Teacher presents pupils with just *surface* features *just* of skill context knowledge/ awareness – *with* prompting by teacher of active interaction by pupils during or immediately following the teacher input, but typically by means of closed questions or questions targetting separate surface aspects and often answerable with single word responses	***22 DS Tchr Prestn Surf Int*** Oral presentation in which Teacher presents pupils with just *surface* features of skill procedure in relation to context knowledge/ awareness – *with* prompting by teacher of active interaction by pupils during or immediately following the teacher input, but typically by means of closed questions or questions targetting separate surface aspects and often answerable with single word responses.	***23 PS Tchr Demo Surf Int*** Teacher demonstration/modelling of action/ "working out" of specific instance of cognitive/ symbolic task such as mathematical problem or meaning extraction, with any commentary during or immediately after offering only reference to concrete/ surface elements/ steps – *with* prompting by teacher of active interaction by pupils during or immediately following the teacher input, but typically by means of closed questions or questions targetting separate surface aspects and often answerable with single word responses

Teacher Presentation/Demonstration Deep Non-interactive Presentation of new deep/explanatory information, but without prompting of or responding to questioning by pupils.	***24 DC Tchr Prestn Deep Non-int*** Oral presentation in which Teacher presents pupils with *Deep/explanatory* features *just* of skill context knowledge/ awareness - *without* active interaction by pupils being prompted by the teacher during or immediately following the teacher input.	***25 DS Tchr Prestn Deep Non-int*** Oral presentation in which Teacher presents pupils with *Deep/explanatory* features of skill procedure in relation to context knowledge/ awareness - *without* active interaction by pupils being prompted by the teacher during or immediately following the teacher input.	***26 PS Tchr Demo Deep Non-int*** Teacher demonstration/modelling of action/ "working out" of specific instance of cognitive/ symbolic task such as mathematical problem or meaning extraction, with any commentary during or immediately after extending to understanding of deep/explanatory features of context and process, but with No prompting of pupil interaction/ comment/ questions.
Teacher Presentation/Demonstration Deep Interactive Generally: Presentation of new information/ knowledge interactively: with prompted pupil opportunity for question or comment during the presentation, both input & probes predominantly including focus on deep/ explanatory knowledge.	***27 DC Tchr Prestn Deep Int*** Oral presentation in which Teacher presents pupils with *Deep/explanatory* information just on skill context, with prompting of pupil engagement and monitoring of impact typically by means of open questions or questions targetting elements and their relationships.	***28 DS Tchr Prestn Deep Int*** Oral presentation in which Teacher presents pupils with *Deep/explanatory* information on skill procedures in relation to context, with prompting of pupil engagement and monitoring of impact typically by means of open questions or questions targetting elements and their relationships.	***29 PS Tchr Demo Deep Int*** Teacher demonstration/modelling of action/ "working out" of specific instance of cognitive/ symbolic task such as mathematical problem or meaning extraction, with any commentary during or immediately after extending to understanding of deep/explanatory features of context and process, with prompting of pupil engagement and monitoring of impact typically by means of open questions or questions targetting elements and their relationships.
Teacher surface monitors Pupil DK Account with surface Feedback only Teacher surface monitors and gives feedback regarding only surface aspects of pupil's description/ explanation. IOW "The teacher monitors and just tells the pupil the bits he's got right or wrong".	***30 DC Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck*** Teacher surface monitors and gives feedback regarding only surface aspects of pupil's description/ explanation of aspects of skill context only.	***3 DS Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck*** Teacher surface monitors and gives feedback regarding only surface aspects of pupil's description/ explanation of aspects of skill procure in relation to context.	

Teacher surface monitors Pupil DK Account with surface Cog Feedback + Corrective FU Teacher surface monitors and gives cognitive feedback and corrective guidance relating only to surface aspects of pupil's description/ explanation. IOW: "The teacher monitors, tells the pupil the bits he's got right or wrong, and corrects the latter."	***32 DC Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn*** Teacher surface monitors, gives feedback and corrective information regarding only surface aspects of pupil's description/ explanation of aspects of skill context only. The feedback may be implicit within the corrective input.	***33 DS Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn*** Teacher surface monitors and gives feedback regarding only surface aspects of pupil's description/ explanation of aspects of skill procedure in relation to context. The feedback may be implicit within the corrective input.	
Teacher Deep monitors Pupil DK Account with Cog Feedback only Teacher monitors deeply and gives feedback regarding explanatory/deep aspects of pupil's account of aspects of skill context only. IOW "The teacher monitors and explains how/why the pupil has got particular aspects right or wrong." (Unlikely combination?)	***34 DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck only*** Teacher monitors deeply and gives feedback regarding explanatory/deep aspects of pupil's account of aspects of skill context only.	***35 DS Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck*** Teacher monitors deeply and gives feedback regarding explanatory/deep aspects of pupil's account of aspects of skill procedure in relation to context.	
Teacher Deep monitors Pupil DK with Deep Cog Feedback + Corrective FU Teacher monitors deeply, gives deep feedback as well as deep corrective input, i.e. regarding explanatory/deep aspects of pupil's account of aspects of skill context only. The feedback may be implicit in the corrective input.	***36 DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck & Gdnce*** Teacher monitors deeply, gives deep feedback and corrective input regarding explanatory/deep aspects of pupil's account of aspects of skill context only. The feedback may be implicit in the corrective input.	***37 DS Tchr Deep Montrs Pupil Accnt Deep Fdbck Gdnce*** Teacher monitors deeply, gives deep feedback and corrective input regarding explanatory/deep aspects of pupil's account of aspects of skill procedures in relation to context.	

Teacher Direction of pupil skill attempt Surface Non-interactive Teacher directs pupil(s) carrying out action attempt, restricting assistance to specifics of what to look for and do, with no further explanation or functional analytic considerations (but no monitoring/prompting of pupil thinking/construals - such interactive versions count under Pupil Attempt group below). Contrast with scaffolding is that teacher direction involves just running through a procedure, with virtually no adaptation,			***38 PS Tchr Drctd Attmpt Surf Non-Int*** Teacher directs pupils carrying out action attempt, restricting assistance to specifics of what to look for and do, with no further explanation or functional analytic considerations, or interactional prompting. See left for contrast with scaffolding.
Pupil Skill Attempt with surface teacher monitoring and feedback only Pupil makes attempt at action, with or without "out-loud" oral commentary, and gets only surface teacher feedback (i.e. regarding only correctness of outcome or/and appropriateness of strategy elements).			***39 PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck*** Pupil makes attempt at action, with or without "out-loud" oral commentary, and gets only surface teacher feedback, i.e. regarding only correctness of outcome or/and appropriateness of strategy elements.
Pupil Skill Attempt with surface teacher monitoring, feedback and corrective guidance Pupil makes attempt at action, with or without "out-loud" oral commentary, and gets surface teacher feedback and guidance (i.e. regarding only specific elements of outcome or/and strategy). The feedback may be explicit or implicit within the offering of guidance.			***40 PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck & Gdnce*** Pupil makes attempt at action, with or without "out-loud" oral commentary, and gets surface teacher feedback and corrective guidance (i.e. regarding only specific elements of outcome or/and strategy). The feedback may be explicit or implicit within the offering of guidance.

Pupil Skill Attempt with Deep teacher monitoring and feedback only Pupil makes attempt at action, with or without "out-loud" oral commentary, teacher deep monitors and provides deep explanatory feedback regarding outcome or/and strategy, but no corrective guidance as such. [IOW: "Teacher monitors content and thinking behind pupil action and offers onlyfeedback with explanations concerning strategy and outcome, but without actually guiding for improvement. [Unlikely combination?]			***41 PS Pupil Attmpt, Deep Mnrtd & Fdbck*** Pupil makes attempt at action, with or without "out-loud" oral commentary, teacher deep monitors and provides deep explanatory feedback regarding outcome or/and strategy, but no corrective guidance as such.
Pupil Skill Attempt with Deep teacher monitoring, Feedback and Corrective guidance Pupil makes attempt at action, with or without "out-loud" oral commentary, teacher deep monitors and provides deep explanatory feedback regarding outcome or/and strategy, plus explanatory guidance for improvement. The feedback may be implicit within the offering of guidance. See cell below for contrast with scaffolding.			***42 PS Pupil Attempt Deep Mntrd & Fdbck + Gdnce*** Pupil makes attempt at action, with or without "out-loud" oral commentary, getting teacher deep explanatory feedback and corrective guidance for improvement of subsequent attempts. The feedback may be implicit within the offering of guidance.

Pupil Skill Attempt with teacher Surface Scaffolding (general) Contingent upon pupil's needs, teacher assists pupil to make action attempt by such means as prompting actions, pointing out salient features of content, correcting sub-components. But reference is limited to surface aspects of content and action. Contrast with teacher directed attempt is that that involves virtually no adaptation, just running through a procedure. Contrast with immediately previous pupil attempt permutations is that any guidance there is subsequent to pupil unaided attempt, whereas scaffolding involves a "joint", "mutual assistance" from outset.			***43 PS Pupil Attmpt & Tchr Surf Scffldng*** Contingent upon pupil's needs, teacher assists pupil to make joint action attempt by such means as prompting or supplying actions, pointing out salient features of content, correcting sub-components. But reference is limited to surface aspects of content and action. See left for contrast with non-scaffolding.
Pupil Skill Attempt with teacher Deep Scaffolding Contingent upon pupil's needs, teacher assists pupil to make action attempt by such means as prompting actions, pointing out salient features of content, correcting sub-components. Reference includes deep/explanatory aspects of context and action. See cell above for contrast with non-scaffolding.			***44 PS Pupil Attmpt & Tchr Deep Scffldng*** Contingent upon pupil's needs, teacher assists pupil to make action attempt by such means as prompting actions, pointing out salient features of content, correcting sub-components. Reference includes deep/explanatory aspects of context and action. See left for contrast with non-scaffolding.

Teacher-Pupil discussion Teacher engages in discussion with pupils, i.e. extended interaction pursuing connected issues and sub-issues in which initiation, questions, responses, comments, etc can be forthcoming from any participant, particularly from pupils as well as teacher.	***45 DC Tchr & Pupil Discss*** Teacher engages in discussion with pupils relating *just to skill context* knowledge/ understanding, i.e. extended interaction pursuing connected issues and sub-issues in which initiation, questions, responses, comments, etc can be forthcoming from any participant, particularly from pupils as well as teacher.	***46 DS Tchr & Pupil Discss*** Teacher engages in discussion with pupils relating to knowledge/ understanding of *skill procedures in relation to contex*t, i.e. extended interaction pursuing connected issues and sub-issues in which initiation, questions, responses, comments, etc can be forthcoming from any participant, particularly from pupils as well as teacher.	

VEDLEGG 11 – GRUPPERTE AKTIVITETER – OVERSIKT

Managerial Activity group: *1 Logistics , 2 Set Curriculum Task, 3 Small Talk, 4 Behvr Mgt Neg, 5 Behvr Mgt Pos, 47 No Intrctn.*

DC (Declarative-Context related): *7 Sets DC Lrng goal, 10 DC Recap Surf Non-Intrctve, 12 DC Recap Surf Intrctve, 14 DC Recap Deep Non-Intrctve, 16 DC Recap Deep Intrctve, 18 DC Tchr Presntn Surf Non-Intrctve, 21 DC Tchr Presntn Surf Intrctve, 24 DC Tchr Presntn Deep Non-Intrctve, 27 DC Tchr Presntn Deep Intrctve, 30 DC Tchr Surf montrs Pupl Account Surf Fdbck , 32 DC Tchr Surf Montrs Pupl Account Surf Fdbck + Corrctn, 34 DC Tchr Deep Montrs Pupl Account Deep Fdbck, 36 DC Tchr Deep Montrs Pupl Account Deep Fdbck & Gdnce, 45 DC Tchr & Pupil Discuss.*

DS (Declarative-Skill related): *8 Sets DS Lrng goal, 11 DS Recap Surf Non-Intrctve, 13 DS Recap Surf Intrctve, 15 DS Recap Deep Non-Intrctve, 17 DS Recap Deep Intrctve, 19 DS Tchr Prestn Surf Non-Intrctve, 22 DS Tchr Prestn Surf Intrctve, 25 DS Tchr Prestn Deep Non-Intrctve, 28 DS Tchr Prestn Deep Intrctve, 31 DS Tchr Surf montrs Pupl Account Surf Fdbck , 33 DS Tchr Surf Montrs Pupl Account Surf Fdbck + Corrctn, 35 DS Tchr Deep Montrs Pupl Account Deep Fdbck , 37 DS Tchr Deep Montrs Pupil Account Deep Fdbck Gdnce, 46 DS Tchr & Pupil Discuss*

PS (Procedural-Skill related): *9 Sets PS comp Lrng goal, 20 PS Tchr Demo Surf Non-Intrctve, 23 PS Tchr Demo Surf Intrctve, 26 PS Tchr Demo Deep Non-Intrctve.29 PS Tchr Demo Deep Intrctve, 38 PS Tchr Drctd Attempt Surf Non-Intrctve, 39 PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck, 40 PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck & Gdnce, 41 PS Pupil Attmpt, Deep Mntrd & Fdbck , 42 PS Pupil Attmpt Deep Mntrd & Fdbck + Gdnce , 43 PS Pupil Attmpt & Tchr Surf Scaffldng, 44 PS Pupil Attmpt & Tchr Deep Scaffldng.*

Teacher Demo chunk group: *20 PS Tchr Demo Surf Non-Intrctve, 23 PS Tchr Demo Surf Intrctve, 26 PS Tchr Demo Deep Non-Intrctve., 29 PS Tchr Demo Deep Intrctve.*

Pupil Attempt group: *38 PS Tchr Drctd Attempt Surf Non-Intrctve, 39 PS Pupil Attempt Surf Mntrd & Fdbck, 40 PS Pupil Attempt Surf Mntrd & Fdbck & Gdnce, 41 PS Pupil Attempt, Deep Mnrtd & Fdbck , 42 PS Pupil Attempt Deep Mntrd & Fdbck + Gdnce , 43 PS Pupil Attempt & Tchr Surf Scaffldng, 44 PS Pupil Attempt & Tchr Deep Scaffldng.*

Pupil Accounts: *30 DC Tchr Surf montrs Pupl Account Surf Fdbck , 31 DS Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck , 32 DC Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn. , 33 DS Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn., 34 DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck, 35 DS Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck , 36 DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck & Gdnce, 37 DS Tchr Deep Montrs Pupil Accnt Deep Fdbck Gdnce*

Teacher Presentation interactive: *12 DC Recap Surf Int , 13 DS Recap Surf Int, 16 DC Recap Deep Int , 17 DS Recap Deep Int,, 21 DC Tchr Prestn Surf Int , 22 DS Tchr Prestn Surf Int , 23 PS Tchr Demo Surf Int , 27 DC Tchr Prestn Deep Int , 28 DS Tchr Prestn Deep Int., 29 PS Tchr Demo Deep Int ., 45 DC Tchr & Pupil Discss, 46 DS Tchr & Pupil Discss.*

Teacher surface: *10 DC Recap Surf Non-int , 11 DS Recap Surf Non-int , 12 DC Recap Surf Int , 13 DS Recap Surf Int , 18 DC Tchr Prestn Surf Non-int , 19 DS Tchr Prestn Surf Non-int , 20 PS Tchr Demo Surf Non-int , 21 DC Tchr Prestn Surf Int , 22 DS Tchr Prestn Surf Int , 23 PS Tchr Demo Surf Int **,** 30 DC Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck , 31 DS Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck , 32 DC Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn. , 33 DS Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn**.,** 38 PS Tchr Drctd Attmpt Surf Non-Int , 39 PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck, 40 PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck & Gdnce, 43 PS Pupil Attmpt & Tchr Surf Scaffldn.*

Teacher deep: *14 DC Recap Deep Non-int , 15 DS Recap Deep Non-int , 16 DC Recap Deep Int , 17 DS Recap Deep Int, 24 DC Tchr Prestn Deep Non-int , 25 DS Tchr Prestn Deep Non-int, 26 PS Tchr Demo Deep Non-int ., 27 DC Tchr Prestn Deep Int , 28 DS Tchr Prestn Deep Int., 29 PS Tchr Demo Deep Int ,.34 DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck , 35 DS Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck , 36 DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck & Gdnce, 37 DS Tchr Deep Montrs Pupil Accnt Deep Fdbck Gdnce, 41 PS Pupil Attmpt Deep Mnrtd & Fdbck, 42 PS Pupil Attempt Deep Mntrd & Fdbck + Gdnce, 45 DC Tchr & Pupil Discuss, 46 DS Tchr & Pupil Discuss.*

Pedagogical interactive*: 12 DC Recap Surf Int , 13 DS Recap Surf Int , 16 DC Recap Deep Int , 17 DS Recap Deep Int, 21 DC Tchr Prestn Surf Int , 22 DS Tchr Prestn Surf Int , 23 PS Tchr Demo Surf Int**,** 27 DC Tchr Prestn Deep Int , 28 DS Tchr Prestn Deep Int., 29 PS Tchr Demo Deep Int , 30 DC Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck , 31 DS Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck , 32 DC Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn. , 33 DS Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn. 34 DC*

Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck , 35 DS Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck , 36 DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck & Gdnce, 37 DS Tchr Deep Montrs Pupil Accnt Deep Fdbck Gdnce, 39 PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck, 40 PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck & Gdnce, 41 PS Pupil Attmpt Deep Mnrtd & Fdbck, 42 PS Pupil Attempt Deep Mntrd & Fdbck + Gdnce, 43 PS Pupil Attempt & Tchr Surf Scaffldng, 44 PS Pupil Attempt & Tchr Deep Scaffldng. 45 DC Tchr & Pupil Discuss, 46 DS Tchr & Pupil Discuss.

***Pedagogical Non-Interactive*:** *10 DC Recap Surf Non-Intrctve, 11 DS Recap Surf Non-Intrctve, 14 DC Recap Deep Non-int , 15 DS Recap Deep Non-int , 18 DC Tchr Prestn Surf Non-int , 19 DS Tchr Prestn Surf Non-int , 20 PS Tchr Demo Surf Non-int , 24 DC Tchr Prestn Deep Non-int , 25 DS Tchr Prestn Deep Non-int, 26 PS Tchr Demo Deep Non-int, 38 PS Tchr Drctd Attmpt Surf Non-Int , 47 No Intrctn.*

VEDLEGG 12 – STEGMØNSTRE I SAMTLIGE TIMER (122)

Pattern*	Freq	%	Cum. %
1	18	14.8	14.8
17	17	13.9	28.7
171	9	7.4	36.1
141	8	6.6	42.6
151	5	4.1	46.7
14	4	3.3	50.0
14141	4	3.3	53.3
1717	4	3.3	56.6
161	3	2.5	59.0
17171	3	2.5	61.5
131	2	1.6	63.1
15121	2	1.6	64.8
15151	2	1.6	66.4
1517	2	1.6	68.0
1714	2	1.6	69.7
17141	2	1.6	71.3
7	2	1.6	73.0
11	1	.8	73.8
12	1	.8	74.6
121	1	.8	75.4
1213	1	.8	76.2
121517	1	.8	77.0
13171	1	.8	77.9
1414	1	.8	78.7
14171	1	.8	79.5
15	1	.8	80.3

1514	1	.8	81.1
1515	1	.8	82.0
1515121512151	1	.8	82.8
151514	1	.8	83.6
1515151	1	.8	84.4
151515151	1	.8	85.2
151515171	1	.8	86.1
1515161	1	.8	86.9
151517	1	.8	87.7
1516	1	.8	88.5
1516131	1	.8	89.3
15171	1	.8	90.2
151714	1	.8	91.0
151717	1	.8	91.8
15171717	1	.8	92.6
1614	1	.8	93.4
16161	1	.8	94.3
16171	1	.8	95.1
1715171	1	.8	95.9
171715	1	.8	96.7
17171716	1	.8	97.5
175161	1	.8	98.4
3131	1	.8	99.2
4171	1	.8	100.0
Total	122	100.0	

* *Key to Step Organisation types*:
1 = whole class teaching;
2 = group work - no teacher involvement;

3 = group work - teacher some groups;
4 = group work - teacher all groups;
5 = individual work - no teacher involvement;
6 = individual work - teacher some pupils;
7 = individual work - teacher all pupils

VEDLEGG 13 – STEGMØNSTRE FORDELT ETTER INNHOLD OG GRUPPESTØRRELSE

Maths Skills (n=45)

Pattern	Freq	%	Cum.%
17	6	13.3	13.3
1	5	11.1	24.4
141	5	11.1	35.6
14	4	8.9	44.4
14141	4	8.9	53.3
131	2	4.4	57.8
161	2	4.4	62.2
1717	2	4.4	66.7
12	1	2.2	68.9
1213	1	2.2	71.1
13171	1	2.2	73.3
14171	1	2.2	75.6
151515171	1	2.2	77.8
151714	1	2.2	80.0
1614	1	2.2	82.2
16161	1	2.2	84.4
16171	1	2.2	86.7
171	1	2.2	88.9
1714	1	2.2	91.1
17141	1	2.2	93.3
1715171	1	2.2	95.6
3131	1	2.2	97.8
4171	1	2.2	100.0

Writing Skills (n=10)

Pattern	Freq	%	Cum.%
171	3	30.0	30.0
17	2	20.0	50.0
151	1	10.0	60.0
15151	1	10.0	70.0
151515151	1	10.0	80.0
1515161	1	10.0	90.0
17171	1	10.0	100.0

Reading Skills (n=14)

Pattern	Freq	%	Cum.%
1	2	14.3	14.3
17	2	14.3	28.6
11	1	7.1	35.7
15	1	7.1	42.9
151	1	7.1	50.0
15121	1	7.1	57.1

151517	1	7.1	64.3
15171717	1	7.1	71.4
161	1	7.1	78.6
17171716	1	7.1	85.7
175161	1	7.1	92.9
7	1	7.1	100.0

Oral Skills (n=2)

Pattern	Freq	%	Cum.%
1	1	50.0	50.0
1717	1	50.0	100.0

NS Declarative (n=4)

Pattern	Freq	%	Cum.%
141	1	25.0	25.0
15121	1	25.0	50.0
1515121512151	1	25.0	75.0
15171	1	25.0	100.0

NS Declarative & Maths (n=4)

Pattern	Freq	%	Cum.%
1	2	50.0	50.0
17	1	25.0	75.0
17171	1	25.0	100.0

Motivtn/Metacognition (n=11)

Pattern	Freq	%	Cum.%
1	3	27.3	27.3
121	1	9.1	36.4
121517	1	9.1	45.5
141	1	9.1	54.5
151	1	9.1	63.6
1516	1	9.1	72.7
171	1	9.1	81.8
1717	1	9.1	90.9
7	1	9.1	100.0

Motvn/MC & Maths (n=13)

Pattern	Freq	%	Cum.%
17	3	23.1	23.1
141	1	7.7	30.8
1414	1	7.7	38.5
151	1	7.7	46.2
1514	1	7.7	53.8
1515	1	7.7	61.5
1517	1	7.7	69.2
151717	1	7.7	76.9
171	1	7.7	84.6

1714	1	7.7	92.3
17141	1	7.7	100.0

Motvn/MC & Writing (n=6)

Pattern	Freq	%	Cum.%
17	3	50.0	50.0
1	1	16.7	66.7
151	1	16.7	83.3
1516131	1	16.7	100.0

(B10) NS Decl & Reading (n=2)

Pattern	Freq	%	Cum.%
1	1	50.0	50.0
1515151	1	50.0	100.0

NS Decl & Writing (n=1)

Pattern	Freq	%	Cum.%
171715	1	100.0	100.0

Reading & Writing Skills (n=5)

Pattern	Freq	%	Cum.%
1	2	40.0	40.0
15151	1	20.0	60.0

1517	1	20.0	80.0
17171	1	20.0	100.0

Writing & Oral Skills (n=3)

Pattern	Freq	%	Cum.%
171	2	66.7	66.7
151514	1	33.3	100.0

Other (n=1)

Pattern	Freq	%	Cum.%
171	1	100.0	100.0

Mot/MC & Reading (n=1)

Pattern	Freq	%	Cum.%
1	1	100.0	100.0

Lesson Step patterns by Class Size

Class size 1 – 3 (n=17)

Pattern	Freq	%	Cum.%t
1	4	23.5	23.5
151	2	11.8	35.3
17	2	11.8	47.1
11	1	5.9	52.9
14	1	5.9	58.8
15151	1	5.9	64.7
1516	1	5.9	70.6
1517	1	5.9	76.5
171	1	5.9	82.4
1717	1	5.9	88.2
17171	1	5.9	94.1
7	1	5.9	100.0

Class size 4 – 7 (n=68)

Pattern	Frequency	Percent	Cum. %
17	13	19.1	19.1
1	5	7.4	26.5
171	5	7.4	33.8
141	4	5.9	39.7
14141	4	5.9	45.6
151	3	4.4	50.0
131	2	2.9	52.9
14	2	2.9	55.9
161	2	2.9	58.8
1714	2	2.9	61.8
1717	2	2.9	64.7
17171	2	2.9	67.6
12	1	1.5	69.1
13171	1	1.5	70.6
1414	1	1.5	72.1
14171	1	1.5	73.5
15121	1	1.5	75.0
1514	1	1.5	76.5
1515	1	1.5	77.9
15151	1	1.5	79.4
1515151	1	1.5	80.9
1515161	1	1.5	82.4
15171	1	1.5	83.8
151714	1	1.5	85.3
151717	1	1.5	86.8
15171717	1	1.5	88.2
16161	1	1.5	89.7
17141	1	1.5	91.2
1715171	1	1.5	92.6
171715	1	1.5	94.1
17171716	1	1.5	95.6
175161	1	1.5	97.1
3131	1	1.5	98.5
4171	1	1.5	100.0

Class size 8 – 11 (n=30)

Pattern	Freq	%	Cum. %
1	7	23.3	23.3
141	3	10.0	33.3
171	3	10.0	43.3
17	2	6.7	50.0
121	1	3.3	53.3
1213	1	3.3	56.7
121517	1	3.3	60.0
14	1	3.3	63.3
15	1	3.3	66.7
1515121512151	1	3.3	70.0
151514	1	3.3	73.3
151515151	1	3.3	76.7
1516131	1	3.3	80.0
1517	1	3.3	83.3
161	1	3.3	86.7
1614	1	3.3	90.0
16171	1	3.3	93.3
17141	1	3.3	96.7
1717	1	3.3	100.0

Class size 12+ (n=7)

Pattern	Freq	%	Cum.%
1	2	28.6	28.6
141	1	14.3	42.9
15121	1	14.3	57.1
151515171	1	14.3	71.4
151517	1	14.3	85.7
7	1	14.3	100.0

VEDLEGG 14 – AKTIVITETENES VARIGHET SOM ANDEL AV ØKTENES VARIGHET

Detailed Teaching Activity Chunk Proportion Descriptive Statistics for All Lessons: (n=122)

Detailed Teaching Activity	Mean	Maximum[1]	Std. Deviation
1 'Logistics'	8%	40%	8%
2 'Set Curclm Task'	7%	30%	6%
3 'Small Talk'	5%	40%	7%
4 'Behvr Mgt Neg'	1%	14%	2%
5 'Behvr Mgt Pos'	0%	6%	1%
6 'Sets Genrl Lrng goal'	0%	5%	1%
7 'Sets DC Lrng goal'	0%	2%	0%
8 'Sets DS Lrng goal'	0%	5%	1%
9 'Sets PS comp Lrng goal'	0%	6%	1%
10 'DC Recap Surf Non-int'	0%	11%	1%
11 'DS Recap Surf Non-int'	0%	7%	1%
12 'DC Recap Surf Int'	5%	42%	9%
13 'DS Recap Surf Int'	1%	18%	3%
14 'DC Recap Deep Non-int'	0%	16%	2%
15 'DS Recap Deep Non-int'	0%	2%	0%
16 'DC Recap Deep Int'	0%	14%	1%
17 'DS Recap Deep Int'	0%	16%	2%
18 'DC Tchr Prestn Surf Non-int'	4%	62%	11%
19 'DS Tchr Prestn Surf Non-int'	1%	24%	5%
20 'PS Tchr Demo Surf Non-int'	1%	21%	3%
21 'DC Tchr Prestn Surf Int'	5%	78%	13%
22 'DS Tchr Prestn Surf Int'	4%	59%	11%
23 'PS Tchr Demo Surf Int'	12%	71%	20%
24 'DC Tchr Prestn Deep Non-int'	0%	16%	2%
25 'DS Tchr Prestn Deep Non-int'	0%	30%	3%
26 'PS Tchr Demo Deep Non-int'	0%	10%	1%
27 'DC Tchr Prestn Deep Int'	0%	13%	1%
28 'DS Tchr Prestn Deep Int'	0%	11%	1%
29 'PS Tchr Demo Deep Int'	1%	24%	4%
30 'DC Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck'	0%	38%	4%

31 'DS Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck'	0%	26%	2%
32 'DC Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn'	1%	31%	4%
33 'DS Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn'	0%	30%	3%
34 'DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck'	0%	6%	1%
35 'DS Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck'	0%	7%	1%
36 'DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck & Gdnce'	0%	4%	0%
37 'DS Tchr Deep Montrs Pupil Accnt Deep Fdbck Gdnce'	0%	0%	0%
38 'PS Tchr Drctd Attmpt Surf Non-Int'	0%	13%	2%
39 'PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck'	9%	50%	12%
40 'PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck & Gdnce'	16%	80%	20%
41 'PS Pupil Attmpt, Deep Mnrtd & Fdbck'	0%	11%	2%
42 'PS Pupil Attempt Deep Mntrd & Fdbck + Gdnce'	0%	15%	2%
43 'PS Pupil Attmpt & Tchr Surf Scffldng'	0%	5%	0%
44 'PS Pupil Attmpt & Tchr Deep Scffldng'	0%	0%	0%
45 'Tchr & Pupil Discss'	1%	32%	4%
46 'DS Tchr & Pupil Discss'	0%	23%	2%
47 'No Interaction'	13%	75%	15%

[1] The minimum in all cases was zero.

Detailed Teaching Activity Chunk Proportion Means for All Lessons in Descending Order (n=122)

Detailed Teaching Activity Chunk	Mean Lesson Proportion
'PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck & Gdnce'	16%
'No Interaction'	13%
'PS Tchr Demo Surf Int'	12%
'PS Pupil Attmpt Surf Mntrd & Fdbck'	9%
'Logistics'	8%
'Set Curclm Task'	7%
'Small Talk'	5%
'DC Recap Surf Int'	5%
'21 DC Tchr Prestn Surf Int'	5%
'DC Tchr Prestn Surf Non-int'	4%
'DS Tchr Prestn Surf Int'	4%
'Behvr Mgt Neg'	1%
'DS Recap Surf Int'	1%
'DS Tchr Prestn Surf Non-int'	1%
'PS Tchr Demo Surf Non-int'	1%
'PS Tchr Demo Deep Int'	1%
'DC Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn'	1%
'Tchr & Pupil Discss'	1%
'Behvr Mgt Pos'	0%
'Sets Genrl Lrng goal'	0%
'Sets DC Lrng goal'	0%
'Sets DS Lrng goal'	0%
'Sets PS comp Lrng goal'	0%
'DC Recap Surf Non-int'	0%
'DS Recap Surf Non-int'	0%
'DC Recap Deep Non-int'	0%
'DS Recap Deep Non-int'	0%
'DC Recap Deep Int'	0%

'DS Recap Deep Int'	0%
'DC Tchr Prestn Deep Non-int'	0%
'DS Tchr Prestn Deep Non-int'	0%
'PS Tchr Demo Deep Non-int'	0%
'DC Tchr Prestn Deep Int'	0%
'DS Tchr Prestn Deep Int'	0%
'DC Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck'	0%
'DS Tchr Surf montrs Pupl Accnt Surf Fdbck'	0%
'DS Tchr Surf Montrs Pupl Accnt Surf Fdbck + Corrctn'	0%
'DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck'	0%
'DS Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck'	0%
'DC Tchr Deep Montrs Pupl Accnt Deep Fdbck & Gdnce'	0%
'DS Tchr Deep Montrs Pupil Accnt Deep Fdbck Gdnce'	0%
'PS Tchr Drctd Attmpt Surf Non-Int'	0%
'PS Pupil Attmpt, Deep Mnrtd & Fdbck'	0%
'PS Pupil Attempt Deep Mntrd & Fdbck + Gdnce'	0%
'PS Pupil Attmpt & Tchr Surf Scffldng'	0%
'PS Pupil Attmpt & Tchr Deep Scffldng'	0%
'DS Tchr & Pupil Discss'	0%

Grouped Teaching Activity Chunk Proportions: Descriptive Statistics for All Lessons (n=122)

Grouped Teaching Activity Area	Mean	Maximum[1]	s.d.
Managerial	34%	100	20%
Declarative Context Related	17%	100	26%
Declarative Skill Related	8%	78	15%
Procedural Skill Related	41%	95	30%
Teacher Demo	14%	87	23%
Pupil Attempt	26%	95	25%
Pupil Account	2%	69	9%
Teacher Presentn Interactive	30%	92	25%
Teacher Surface	61%	95	20%
Teacher Deep	5%	39	8%
Pedagogical Interactive	58%	95	22%
Pedagogical Non-interactive	21%	88	19%

[1] All minima were zero

Grouped Teaching Activity Chunk Proportion means by Lesson Content

Grouped Teaching Activity Chunk:	Maths Skills	Reading Skills	Writing Skills	Oral Skills	NS Declarative	Motivation/MetaCog	Motivation/MetaCog & Maths Skills	Motivation/MetaCog & Writing Skills	NS Declarative & Reading Skills	NS declarative & Writing Skills	Reading/Writing Skills	NS Declarative & Maths skills	Writing/Oral skills	Other	Motiv/metacog & reading skills	Total
Managerial	30%	33%	49%	42%	38%	33%	38%	31%	22%	67%	29%	10%	58%	31%	15%	34%
Declarative Context	3%	29%	16%	0%	54%	36%	7%	33%	62%	3%	33%	8%	12%	69%	26%	17%
Declarative Skill	5%	5%	10%	0%	2%	19%	8%	13%	12%	3%	12%	4%	14%	0%	59%	8%
Procedural Skill	61%	32%	25%	58%	7%	12%	47%	23%	3%	27%	26%	78%	16%	0%	0%	41%
Teacher Demo	22%	16%	3%	0%	0%	4%	12%	2%	1%	7%	13%	56%	0%	0%	0%	14%
Pupil Attempt	40%	15%	22%	58%	7%	7%	35%	21%	0%	19%	12%	22%	16%	0%	0%	26%
Pupil Account	1%	0%	1%	0%	5%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	69%	0%	2%
Teacher Presentational Interactive	26%	41%	24%	0%	35%	30%	20%	30%	51%	10%	56%	61%	11%	0%	74%	30%
Teacher Surface	66%	58%	45%	58%	58%	57%	61%	63%	59%	30%	66%	84%	42%	69%	79%	61%
Teacher Deep	3%	8%	6%	0%	4%	9%	1%	5%	16%	0%	5%	6%	0%	0%	6%	5%
Pedagogical Interactive	66%	56%	47%	58%	47%	42%	54%	50%	51%	30%	68%	82%	30%	69%	74%	58%
Pedagogical Non-int	14%	21%	29%	21%	35%	32%	26%	28%	36%	21%	12%	9%	33%	15%	12%	21%

VEDLEGG 15 – KODESYSTEM FOR ELEVAKTIVITETER

Pupil Activity Codes	Definition/comments
Quiet focussed reading	Pupils read silently in preparation for a further task
Use strategy in written work	Pupils engage in production of piece of writing using a particular strategy, e.g. producing a composite text by each adding new sentences
Use strategy in reading texts	Pupils engage in decoding a text using a particular strategy, e.g. underlining words they don't recognise or understand, ordering sentences, BISON technique.
Factual writing no strategy in use	Pupils engage in production of piece of writing about factual topic without reference to particular strategy.
Use strategy in creative writing	Pupils engage in production of piece of creative writing, e.g. teacher provides favourite chocolates and pupil write about thoughts and feelings to a prescribed format.
Recording task	Pupils record their reflections on a task, e.g. annotating a test to show which items they think they can carry out/understand.
Identify and record instances	Pupils recognise/pick out/sort, from appropriate media, cases of particular kinds (concepts, descriptions, criteria), whether of physical reality, e.g. places, oceans etc. or of symbolic reality, e.g. even numbers, reflexive verbs, past participles, etc
Provide and record instances	Pupils provide their own instances, whether in spoken, written, drawn or enacted form, e.g. in a quiz, from worksheet, or compendium
Symbolic information selection and recording	Pupils access specific information (facts/descriptive statements) already provided/contained in symbolic form in an information source, e.g. a written prose account or numerical tabulation.
Symbolic information extraction and recording	Pupils extract information (/facts/descriptive statements) not already articulated as such, but contained in a (symbolic) information source, e.g. written, tabular, spoken. i.e. they have to infer/interpret/go beyond the information actually given.

Maths using concrete materials	Pupils compute maths problems and examples with the use of concrete materials, e.g. geometric equipment, playing cards, chocolate, real examples.
Maths using written symbols	Pupils compute maths problems and examples through the use of written symbols
Play game	Pupils practise, i.e. repeatedly attempt, an unproblematic, relatively established activity via a competitive game
Rehearse facts	Pupils rehearse facts, e.g. multiplication tables
Strategic information provision	Pupils attempt to complete a proforma strategically, including self reflection, for the achievement of some purpose, e.g. an application form for a job or a target setting form.
Design tasks for other pupils	Pupils design a new task involving the practice of a procedure or the learning of facts, for other pupils to complete
Check answers	Pupils use checklist to identify their correct and incorrect answers
Practise tests/exams	Pupils work directly on exam or test items in preparation for an actual test/exam