

Gode skoler – gode for alle?

En casestudie av prestasjonsforskjeller på
seks ungdomsskoler

ANDERS BAKKEN
KIRSTEN DANIELSEN

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 10/2011

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2011
NOVA – Norwegian Social Research
ISBN 978-82-7894-381-6
ISSN 0808-5013

Illustrasjonsfoto:	© stock.xchng
Desktop:	Torhild Sager
Trykk:	Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00

Telefaks: 22 54 12 01

Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Dette er tredje delrapport i prosjektet *Kunnskapsløftet – også et løft for utjevning av sosial ulikhet i læringsutbytte?* Prosjektet inngår i en større evaluering av Kunnskapsløftet, som skal avsluttes i 2012.

Rapporten presenterer resultatene fra en casestudie av seks ungdomsskoler gjennomført i skoleårene 2008/09 og 2009/10. Vi ønsker å rette en stor takk til skoleledere, lærere og andre ansatte ved skolene som i en ellers hektisk skolehverdag ga to nysgjerrige forskere mulighet til å få innblikk i hva som skjer i den norske ungdomsskolen. Uten denne tilgangen ville denne typen forskning ikke kunne gjennomføres.

Vi vil takke Hans Christian Sandlie og Jon Ivar Elstad for relevante kommentarer til manuset. En takk går også til ungdomsforskere ved NOVA for gode tilbakemeldinger i ulike faser av prosjektet. Vi vil takke Selma Therese Lyng for nyttig bistand med å utarbeide observasjonsskjemaene som ble brukt. Torhild Sager skal ha takk for å redigere ferdig manuset.

Evalueringen av Kunnskapsløftet er organisert og finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Oslo, mai 2011

Anders Bakken & Kirsten Danielsen

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning.....	13
1.1 Bakgrunnen for prosjektet.....	14
1.2 Hvordan vi har gått fram	17
1.3 Den videre gangen i rapporten	19
DEL I: Bakgrunn og metode	21
2 Ulikhet og kvalitet i skolen	23
2.1 Ulikhet i skolen	24
2.2 Hva kjennetegner framgangsrike skoler?.....	39
2.3 Implikasjoner for vår egen studie.....	60
3 Om klasseromsforskning som forskningsområde	62
3.1 Ulike metoder for å studere klasserommet.....	63
3.2 Hovedfunn i norsk klasseromsforskning.....	67
3.3 Plassering av vår egen studie.....	71
4 Metode og data	72
4.1 Utvalg av skoler.....	72
4.2 Innsamling av kvalitative data	76
DEL II: Skolenes prestasjonsprofiler.....	87
5 Prestasjonsprofiler på caseskolene.....	89
5.1 Generelle prestasjonsforskjeller mellom skolene	90
5.2 Skoleinterne forskjeller i skoleprestasjoner	98
5.3 Oppsummering	106
DEL III Casestudien	109
6 Kjønnsskolene Mars og Venus.....	111
6.1 Elevgrunnlaget	112
6.2 Ledelse, organisasjon og styring	114
6.3 Skoleprofil.....	117
6.4 Klasserommet	121
6.5 Gutter og jenters prestasjoner	131
6.6 Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet	133
6.7 Oppsummerende analyse.....	137

7 Etnisitetsskolene Terra og Luna	140
7.1 Elevgrunnlaget	141
7.2 Ledelse, organisering og styring	145
7.3 Skoleprofil.....	148
7.4 Klasserommet	152
7.5 Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet	167
7.6 Oppsummerende analyse.....	169
8 Klasseskolene Jupiter og Saturn	173
8.1 Elevgrunnlaget	174
8.2 Ledelse, organisasjon og styring	176
8.3 Skoleprofil.....	179
8.4 Klasserommet	181
8.5 Oppsummerende analyse.....	189
9 Avslutning.....	191
Summary	199
Vedlegg: Om utvalget av skoler.....	205
Kjønnsskolene.....	205
Etnisitetsskolene	207
Klasseskolene	209
Oppsummering.....	212
Intervjuguide.....	213
Observasjonsskjema	215
Litteraturreferanser	221

Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultatene fra et forskningsprosjekt der målsettingen er å få mer kunnskap om hvilken rolle skolen spiller for de systematiske prestasjonsforskjellene som finnes i norsk grunnskole mellom elever med ulikt kjønn, minoritetsstatus og klassebakgrunn. Med utgangspunkt i forskning om ulikhet og kvalitet i skolen har vi foretatt en casestudie av seks strategisk valgte ungdomsskoler, som utmerker seg ved at de interne prestasjonsprofilene avviker fra det som er vanlig i norsk grunnskole. Vi har på den ene siden studert tre skoler hvor elevgrupper som vanligvis ikke gjør det så godt i skolen (gutter, minoritets elever, elever med lavt utdannede foreldre), oppnår bedre resultater enn vanlig. På den andre siden har vi studert tre skoler der disse elevgruppene oppnår dårligere resultater enn vanlig. Gjennom å kontrastere «tykke» beskrivelser av hva som foregår i klasserommene, i ledelsen og generelt i skolehverdagen på disse «avvikende» skolene, har intensjonen vært å avdekke noen mønstre som kan gi kunnskap om sammenhenger mellom elevers skoleprestasjoner og kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning. Et hovedspørsmål er om gode skoler kommer alle elevgrupper til gode.

Prosjektet er del av en større evaluering av Kunnskapsløftet, som skal avsluttes i 2012. Siden «kultur for læring» utgjør en sentral side ved denne skolereformen, har det vært en rettesnor i casestudien å forsøke å gripe hva som ligger i dette begrepet. Med utgangspunkt i internasjonale og nordiske studier av hva som kjennetegner gode skoler og god undervisning, har vi studert hvordan ulike former for læringskulturer kommer til uttrykk – eventuelt ikke kommer til uttrykk – innenfor klasserommets og skolens fire vegger. Empirien er basert på omfattende klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærere, skoleledere og andre ansatte på ungdomsskolene det tredje og fjerde året etter at Kunnskapsløftet ble innført. I tillegg har vi analysert kvantitative data om elevene og skolene. Ambisjonen er å se observasjons- og intervjudata i sammenheng med elevers læringsresultater og det elevgrunnlaget som skolene har.

De viktigste funnene er som følger:

- Det er betydelige variasjoner mellom skoler og mellom klasser når det gjelder hvor godt ulike læringskulturer er utviklet
- Elevenes sosiale klassebakgrunn er en gjennomgripende dimensjon ved alle de skolene som er studert
- Reproduksjon av ulikhet finner sted uavhengig av hvor godt skolen har lykket med å utvikle gode læringskulturer

Store variasjoner mellom klasser og mellom skoler

Funnene i rapporten bidrar til å dokumentere praksis på ungdomstrinnet et par år etter at reformen trådte i kraft. Observasjoner av mer enn 50 lærere og over 300 undervisningsøkter på 10. trinn viser at ungdomsskolelærere har et stort engasjement og viser stor grad av omsorg for elevene sine. Et viktig resultat er likevel at ungdomsskolen i varierende grad har lykket med å etablere velfunderte læringskulturer i klasserommet. Vi har på den ene siden observert mange undervisningsøkter som er helt i tråd med det internasjonale forskning beskriver som kjennetegn ved gode skoler og undervisning, der for eksempel lærerne er tett på elevene, med et tydelig fokus på det som skal læres og hvor undervisningstiden utnyttes på effektive måter. Vi har på den andre siden observert mye undervisning som ikke har fungert spesielt godt, og hvor læringsutbyttet for elevene trolig har vært svært lavt. Dette er timer som har båret preg av svak klasseromsledelse, uro og lavt engasjement for læring, og hvor mye av tiden har gått med til utenomfaglige aktiviteter.

Noe av denne variasjonen handler om hva slags skolekultur som har utviklet seg lokalt og har sammenheng med hvor direkte skoleledelsen involverer seg i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Våre funn tyder på at når nye reformer som Kunnskapsløftet skal implementeres på skolenivå, er det særlig viktig med en tydelig ledelse som har kraft til å gjennomføre de endringene som reformer krever. På de skolene der det var stabilitet i ledelsen og skolen hadde lykket i å skape gode samarbeidsrelasjoner lærere imellom og mellom lærere og elever og foreldre, var det samtidig større kapasitet til og overskudd til å forholde seg til endringene som Kunnskapsløftet har medført for skolene og lærerne. På en av de skolene som hadde størst problemer med å forholde seg til Kunnskapsløftet, kom det få pålegg fra rektorhold om at

lærerne skulle endre praksis med hensyn til vurdering og målformuleringer. På mange måter kunne lærerne fortsette som før, og Kunnskapsløftet kunne bli «en lek med ord», slik en av lærerne formulerte det.

Selv om variasjoner i hvordan de enkelte undervisningssituasjonene fungerer også handler om hva slags elever de ulike lærerne til en hver tid har, tilsier våre observasjoner at mye avhenger av læreren og hvordan han eller hun utøver rollen som lærer. Langt på vei finner vi størst elevengasjement – og trolig også størst læringsutbytte – i timer hvor læreren er godt forberedt, har et strukturert og variert opplegg rundt undervisningen med avgrensede og klare arbeidsoppgaver, og hvor læreren har et høyt tempo, gir rask respons og utnytter tiden godt. Lavest elevengasjement har vi sett i de klassene der reglene for atferd og oppførsel er utydelige, og der lærerne i for stor grad åpner for at elevene kan forhandle om hvilke regler som til en hver tid skal gjelde.

Sosial klasse en gjennomgripende dimensjon i norske ungdomsskoler

Selv om det kun var to av seks skoler som var valgt ut på grunn av forskjeller i skoleprestasjoner basert på elevenes sosiale klassebakgrunn, gir analysene grunnlag for å hevde at klasseulikhet også er en gjennomgående dimensjon å ta med i betraktning når vi analyserer de andre skolene. Våre observasjoner tyder på at heterogenitet/homogenitet blant elevene på samme skole og i samme klasse er en dimensjon lærerne må forholde seg til, og som påvirker deres handlingsrom. Når lærere står overfor en heterogen elevmasse, er det ikke bare elevenes varierende kunnskapsgrunnlag, men også elevenes ulike livssituasjon og væremåter lærerne må ta i betraktning. På de tre skolene hvor det var størst klasseforskjeller mellom elevene, var det en tendens til at lærerne problematiserte den diversifiserte elevmassen, mens dette i liten grad kom til uttrykk der elevene hadde likere klassebakgrunn. Heller ikke på den skolen der majoritets- og minoritetselvene delte seg i to like store grupper, men hvor de stort sett hadde samme klassebakgrunn, ble diversitet problematisert. Undersøkelsen kan tyde på at klasse i mange tilfeller blir en viktigere «mental kategori» for lærerne enn etnisitet, men svært ofte er disse dimensjonene sammenfallende. Studien understreker at det er en vekselvis påvirkning mellom skolens virksomhet og elevsammensetning på den ene

siden og skolens evne til å utvikle elevene i henhold til nasjonale læreplaner på den andre. Etter det vi kan se er denne dimensjonen lite påaktet i norsk skoleforskning.

Kvalitet og ulikhet

Et hovedanliggende i vår evaluering av Kunnskapsløftet handler om forholdet mellom kvalitet i opplæringen («god skolepraksis») og ulikhet i elevers læringsutbytte. Spørsmålet er om det eksplisitte målet med Kunnskapsløftet om å skape bedre læringsarenaer for alle også fører til at de systematiske prestasjonsforskjellene etter elevenes kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning blir mindre. Analysene i denne rapporten tyder ikke på at dette er tilfellet. Et hovedfunn fra undersøkelsen er at ungdomsskolene vi har studert – med ett unntak – først og fremst reproducerer prestasjonsforskjeller mellom elevgrupper som allerede var tilstede da elevene begynte i 8. klasse. Denne reproduksjonen av ulikhet finner sted både på skoler der vi har observert en skolekultur og pedagogisk praksis som er helt i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner om å skape bedre forutsetninger for læring, og på de skolene der ledelse, organisering og klasseromspraksisen er mer variabelt. Vår tolkning er at det først og fremst er skoleeksterne forhold som har bidratt til de systematiske prestasjonsforskjellene som kan observeres når elevene går ut av de ungdomsskolene vi har studert.

En av skolene danner et unntak. Dette er en skole der våre analyser tyder på at prestasjonsforskjellene (mer enn vanlig) har økt mellom ulike elevgrupper i løpet av ungdomstrinnet. Elevene med det faglig sett svakeste utgangspunktet hadde en svakere prestasjonsutvikling enn tilsvarende elevgrupper ellers i landet. Og motsatt – elevene med de beste forutsetningene og med de høyest utdannede foreldrene kunne vise til en større framgang på denne skolen enn det som er vanlig. Så langt vi har kunnet observere, var dette en av de skolene i vår undersøkelse som var kommet lengst i implementeringen av viktige prinsipper i Kunnskapsløftet. Skolen hadde allerede lenge før reformen ble igangsatt arbeidet systematisk med å målformulere det elevene skulle lære og bryte disse ned i avgrensable læringsmål som ble skriftlig og muntlig formidlet til alle elever ved introduksjon av nye temaer. Denne målorienterte formen for pedagogikk viste seg også i våre

klasseromsobservasjoner, for eksempel ved at lærerne alltid tydeliggjorde læringsmålet for timen på tavla. Skolen har mange likhetstrekk med det som utdanningsforskningen gjerne trekker fram som kjennetegn ved gode skoler – tett lærersamarbeid, gode relasjoner mellom elever og lærere og ikke minst en pedagogisk involverende og tydelig ledelse, som blant annet brukte mye tid på å observere og veilede lærerne sine. Skolens ledelse var samtidig opptatt av at skolen også skulle være en skole for de flinke.

Vår tolkning er at de grepene skolen gjorde for å møte den differensierte elevmassen, bidro til å vanskeliggjøre oppgaven med å lage en enhet ut av skolen. Skolens elevmasse kan beskrives som svært forskjellig, både med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn, elevenes interesser og framtidssorieringer. Foreldrene ble også beskrevet i differensierte termer. Som svar på den differensierte elevmassen igangsatte skolen blant annet nivådifferensierte tiltak, noe som i følge rektor bidro til at skolens eksamensresultater ble forbedret. Våre egne observasjoner tyder imidlertid på at tiltaket ikke fungerte spesielt godt for elevene i den svakeste gruppen. Når slike tiltak er sammenfallende med manglende foreldreinvolvering og elever som har et mentalt fokus langt unna det som står i lærebøkene, kan det resultere i et stort karaktersprik elevene imellom. Når det gjelder denne skolen, ser det også ut til å følge velkjente sosiale mønstre knyttet til foreldres utdanningsbakgrunn.

Hovedbildet er likevel at gode skoler er gode for alle, og dårlige skoler er dårlige for alle. Ut fra et effektivitetssynspunkt kan det være positivt at alle har noe å tjene på at skoler oppnår gode resultater, og at gode skoler ikke bare kommer enkelte grupper til gode. Fra et utjevningssynspunkt er resultatene likevel mindre optimistiske, og de antyder at selv om Kunnskapsløftet skulle oppnå målsettingen om å forbedre norske skoleelevers læringsutbytte, er ikke det ensbetydende med at ulikheter mellom elevgrupper blir mindre.

1 Innledning

At det er systematiske prestasjonsforskjeller mellom ulike elevgrupper i norsk grunnskole er vel kjent (Bakken 2010; Kjærnsli & Turmo 2010; Opheim mfl. 2010). Forskningen viser at foreldrenes utdanning har stor betydning, samtidig som det finnes viktige prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter og mellom majoritets- og minoritets elever med innvandrerbakgrunn. Det er imidlertid usikkert hvilken betydning skolen har for at disse forskjellene oppstår. Fra et ulikhetsperspektiv er det et viktig spørsmål om skolen først og fremst reproducerer prestasjonsforskjeller som har sin årsak i faktorer som ligger utenfor skolens kontroll eller om skolen i seg selv bidrar til at ulike elevgrupper kommer prestasjonsmessig så ulikt ut.

Denne rapporten presenterer resultatene fra et forskningsprosjekt der målsettingen er å få mer kunnskap om hvilken rolle skolen spiller for de systematiske prestasjonsforskjellene som finnes i norsk grunnskole. Et hovedspørsmål er om gode skoler kommer alle elevgrupper til gode. Med utgangspunkt i forskning om ulikhet og kvalitet i skolen har vi foretatt en casestudie av seks strategisk valgte skoler, som utmerker seg ved at de interne prestasjonsprofilene avviker fra det som er vanlig i norsk grunnskole. Vi har på den ene siden studert tre skoler hvor elevgrupper som vanligvis ikke gjør det så godt i skolen (gutter, minoritets elever, elever med lavt utdannete foreldre) oppnår bedre resultater enn vanlig. På den andre siden har vi studert tre skoler der disse elevgruppene oppnår dårligere resultater enn vanlig. Gjennom å kontrastere «tykke» beskrivelser av hva som foregår i klasserommene, i ledelsen og generelt i skolehverdagen på disse «avvikende» skolene, har intensjonen vår vært å avdekke noen mønstre som kan gi kunnskap om sammenhengene mellom skoleprestasjoner og elevers kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning.

Prosjektet er del av en større evaluering av Kunnskapsløftet, som skal avsluttes i 2012. Siden «kultur for læring» utgjør en sentral side ved denne skolereformen, har vi valgt å la beskrivelser av skolenes læringskultur på skole- og klasseromsnivå danne utgangspunktet for casestudien. I dette ligger det en åpen tilnærming til problemstillingen. Basert på forskning om hva som

kjennetegner framgangsrike skoler har vi hatt et ønske om å undersøke bredden i skolers virksomhet, og ikke utelukkende fokusert på forhåndsdefinerte undervisnings- eller vurderingsformer eller på bestemte pedagogiske modeller. Vår utgangshypotese har vært at skoler som lykkes med å skape en skole- og klasseromskultur der læring står i sentrum for den pedagogiske virksomheten, også har de beste forutsetninger for å lykkes med å redusere prestasjonsforskjeller i skolen. Denne antakelsen baserer seg på en nokså vanlig forestilling om at «gode skoler» har større læringseffekt på elevgrupper som tradisjonelt ikke har lyktes så godt i skolen. Vi oppfatter at en slik tankegang også står sentralt i reformen Kunnskapsløftet, hvor det er et eksplisitt mål om at den norske skolen skal bli bedre, men bare implisitt at prestasjonsforskjellene skal bli mindre. Fra et utjevningssynspunkt er håpet at bare den norske skolen blir flinkere med å skape gode rammer rundt elevers lærings- og utviklingsprosesser, vil det gi gode forutsetninger for å kompensere helt eller dels for elevgrupper som har de dårligste utgangspunktene for å lykkes faglig i skolen. Å finne ut om dette er nok, er en av oppgavene i dette prosjektet.

Når vi i denne rapporten har lagt forholdsvis stor vekt på det som skjer klasserommet, har det vært ut fra en antakelse om at det er samspillet mellom lærer og elev som danner den vesentligste rammen rundt elevers læring (jf Hattie 2009). Samtidig tilsier skoleforskning at det også kan være nødvendig å rette blikket mot skolens kontekst, elevsammensetning, organisatoriske forhold og skolens samarbeidsrelasjoner internt og eksternt (Teddlie & Reynolds 2000). Vår tilnærming bærer preg av en slik helhetlig forståelse av skoler som institusjoner, i den forstand at vi gjennom casestudier har forsøkt å gripe ulike sider ved skolens praksis og organisering sett i lys av den elevmassen skolene rekrutterer og den lokale konteksten som skolen befinner seg i. Det er samtidig et mål i denne studien å vurdere ulikheter i elevresultater (målt i karakterforskjeller) ut i fra skolens praksis, organisering og kontekstuelle betingelser.

1.1 Bakgrunnen for prosjektet

På begynnelsen av 2000-tallet pekte internasjonale undersøkelser og norsk evalueringsforskning på vesentlige mangler i det norske opplæringssystemet. Til tross for at norske skoleelever i internasjonal sammenheng trives godt, har

læringsresultatene vært svakere enn ressursinnsatsen skulle tilsi. Norsk skole har blitt kritisert for at læringsmiljøene i klasserommene bærer preg av for mye støy og uro og at lærerne stiller for svake faglige krav til elevene (Dale & Wærness 2003; Klette 2003). Evalueringen av Reform 97 pekte samtidig på at skolen i for liten grad har maktet å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring og at prestasjonsforskjellene i skolen er store og systematisk følger elevenes kjønn, etnisitet og klassebakgrunn (Haug 2004).

Kunnskapsløftet ble innført i 2006, blant annet som en respons på denne kritikken. Den overordnede ambisjonen med reformen er å heve kvaliteten i alle ledd og på alle nivåer i grunnopplæringen. Fra myndighetenes side har visjonen vært «å skape en bedre kultur for læring» (St. meld. nr. 30 2003–2004 :3). Sentrale virkemidler har vært å erstatte en relativt detaljert læreplan med en målorientert læreplan, der kompetansemål i fagene definerer hva elevene skal kunne på ulike trinn i opplæringen. Reformen har rettet særskilt fokus mot at elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i alle fag og har lagt til rette for økt metodefrihet for skoleeiere og skoler til lokal utforming av læreplaner og undervisningsorganisering. Kunnskapsløftet har også gitt lærerne større pedagogisk frihet til å velge undervisningsmetoder, blant annet for å nå målet om at alle elever får utviklet sine evner og talent.

Reformen er generell, og ikke kompensatorisk, i den forstand at den er innrettet mot alle elever uavhengig av elevenes forutsetninger for læring og faglig nivå. Fra et ulikhetsperspektiv er det et sentralt spørsmål hvilke konsekvenser strategien som er valgt har for de systematiske prestasjonsforskjellene som finnes mellom ulike elevgrupper i den norske skolen. Selv om det politiske målet lenge har vært å skape en likeverdig skole der elevenes sosiale bakgrunn, kjønn og minoritetsstatus ikke skal ha betydning for de mulighetene som gis barn og unge til å utvikle seg faglig og personlig, er det ikke gitt at generelle virkemidler i seg selv er nok til å redusere prestasjonsulikhetene i skolen. En mulighet er at forskjeller som allerede eksisterte før Kunnskapsløftet kan bli forsterket, dersom elevgrupper som i utgangspunktet oppnår best resultater også har størst fordeler av de nye virkemidler som reformen forutsetter blir tatt i bruk. En annen mulighet er at reformen

ikke fører til noen endringer og at reformen bidrar til å reproducere eller opprettholde allerede eksisterende forskjeller.

Prosjektet *Kunnskapsløftet – også et løft for utjevning av sosial ulikhet i læringsutbytte?* avsluttes i 2012 og er del av en omfattende evaluering av ulike sider ved Kunnskapsløftet. Det overordnede målet i prosjektet er å vurdere hvorvidt reformen bidrar til å redusere prestasjonsforskjeller mellom elever med ulik sosial bakgrunn, mellom gutter og jenter og mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Prosjektet er avgrenset til ungdomstrinnet og til å studere avgangselever fra grunnskolen i en femårsperiode etter innføringen av Kunnskapsløftet. I de første rapportene fra prosjektet har vi dokumentert og analysert prestasjonsforskjeller for ulike grupper av elever i perioden før og etter at Kunnskapsløftet ble introdusert (Bakken 2009b, 2010). Vi har blant annet vist at sammenhengen mellom foreldres utdanning og elevenes avgangskarakterer er større i reformens første år enn de var første halvdel av 2000-tallet (Bakken 2010). Kjønnsforskjellene og forskjellene mellom majoritets- og minoritets elever har derimot vært nokså stabile. Prosjektet har også påvist at det finnes skoler hvor kjønn, etnisitet og klassebakgrunn har mindre å si for elevenes skoleprestasjoner enn på andre skoler (Bakken 2009b).

I denne tredje delrapporten tilnærmer vi oss spørsmålet om ulikhet i skoleprestasjoner gjennom en casestudie av seks strategisk valgte skoler. Skolene er valgt ut fordi elevgrupper som tradisjonelt har prestert lavt i skolen (det vil si gutter, minoritets elever og elever med lavt utdannete foreldre) har et avvikende prestasjonsmønster, det vil si at de enten får bedre karakterer eller at de får dårligere karakterer enn det som er vanlig i norsk skole. Vi vil undersøke hva som skiller disse skolene fra hverandre. Når vi har valgt casestudie som metode, er det på grunn av mulighetene for å «tykke beskrivelser» (Geertz 1973) av hvordan skoler fungerer, hvordan undervisningen foregår og hva slags læringsmiljø som utspiller seg på skolene.

Med utgangspunkt i internasjonale og nordiske studier av hva som kjennetegner gode skoler og god undervisning, har vi studert hvordan ulike former for læringskulturer kommer til uttrykk – eventuelt ikke kommer til uttrykk – innenfor klasserommets og skolens fire vegger. Empirien er basert på omfattende klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærere, skoleledere og andre ansatte på ungdomsskolene det tredje og fjerde året etter at

Kunnskapsløftet ble innført. Rapporten bidrar på denne måten til å dokumentere praksis på ungdomstrinnet et par år etter at reformen trådte i kraft. I tillegg har vi analysert kvantitative data om elevene og skolene. Ambisjonen er å se observasjons- og intervjudata i sammenheng med elevers læringsresultater og det elevgrunnlaget som skolene har. Intensjonen er å utvikle et kunnskapsgrunnlag som kan bidra til å gi økt innsikt i hvilke forutsetninger reformen har for å lykkes med å gjøre kjønn og elevers familiebakgrunn mindre relevant for mulighetene til å lære enn det som tradisjonelt har vært tilfelle i norsk skole. En samlet vurdering av dette vil vi komme med i sluttrapporten i 2012.

1.2 Hvordan vi har gått fram

Casestudiene er gjennomført på seks skoler og hver av dem er ment å representere ytterpunkter langs ulikhetsdimensjonene kjønn, etnisitet og sosial klasse. Med etnisitet rettes i denne sammenheng oppmerksomheten mot forhold som knytter seg til opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige elever med innvandrerbakgrunn. Elevenes sosiale klassebakgrunn er i denne rapporten operasjonalisert med bakgrunn i foreldrenes utdanningsnivå.

Ut fra disse kriteriene har vi med utgangspunkt i karakterstatistikken rekruttert tre skoler hvor henholdsvis gutter, minoritetsspråklige elever og elever med lavt utdannede foreldre, over en treårsperiode i forkant av casestudien oppnådde bedre karakterer enn det disse elevgruppene vanligvis gjør. Samtidig rekrutterte vi tre skoler hvor disse elevgruppene avvek på negative måter, ved at de oppnådde dårligere resultater enn vanlig. Utvelgelsesstrategien ga oss tre skoler hvor det er forholdsvis små interne prestasjonsforskjeller mellom de aktuelle elevgruppene og tre skoler hvor de interne forskjellene er store.

Designet gir tre sett av kontrastskoler, innenfor hver av ulikhetsdimensjonene kjønn, etnisitet og klasse. For å ivareta personvernet til deltakerne i studien er skolene anonymisert. De to skolene vi i denne rapporten omtaler som «kjønnsskolene» har vi valgt å kalle for Mars og Venus. Mars ble valgt fordi karakterforskjellene mellom gutter og jenter var spesielt små i årene før vi gjennomførte studien, mens de var vesentlig større på Venus. «Etnisitetskolene» Terra og Luna skiller seg fra hverandre ved at minoritetslevne på

Terra fikk nokså gode karakterer, mens det motsatte var tilfelle på Luna. De to «klasseskolen» har vi valgt å kalle for Jupiter og Saturn. På Jupiter har elever med lavt utdannete foreldre fått nokså gode karakterer. På kontrast-skolen Saturn var prestasjonsforskjellene mellom elever som har foreldre med ulikt utdanningsnivå betydelig større og særlig fikk elever med lavt utdannete foreldre forholdsvis dårlige karakterer.

Casestudien baserer seg på ulike typer av data, hvor størstedelen er klasseromsobservasjoner og intervjuer med ansatte på skolene. Vi har også vært tilstede på ulike møter som ble gjennomført på skolene og gjennom feltarbeidet har vi fått observert skolehverdagen ved å være tilstede på ulike kulturelle arrangementer og fått innblikk i de mange uforutsette tingene som skjer på en skole. Casestudien omfatter også kvantitative data om skolene og elevene, karakterdata, skolens elevgrunnlag og opplysninger om ressurser og andre organisatoriske forhold som har vært tilgjengelig gjennom Grunnskolens informasjonssystem (GSI).

En oversikt over de ulike datakildene er presentert i tabell 1–1. Dette vil bli mer detaljert beskrevet i eget metodekapittel.

Tabell 1-1 Oversikt over datakilder i studien

Observasjonsdata	Klasseromsobservasjoner Lærermøter, stabsmøter, ledermøter
Intervjudata	Lærerne vi har observert i klasserommet Ledelsen (rektor primært) Andre nøkkelpersoner (f.eks. sosiallærer, rådgiver)
Prestasjonsdata	Karakterer for alle avgangselever (2002 – 2010) Prestasjonsutvikling for to elevkull [2008, 2010]
Registerdata elevnivå	Sosiodemografiske data om elever og foreldre
Registerdata skolenivå	Data tilgjengelig i Grunnskolenes informasjonssystem

I analysene av materialet har vi et komparativt perspektiv, der vi innenfor hver av de tre ulikhetsdimensjonene har sammenliknet skoler parvis. Det sentrale analyse spørsmålet har vært hvilke forskjeller og likheter som finnes mellom skolene når det gjelder skolens elevgrunnlag og kontekstuelle forhold, ledelse og organisering og samspillet mellom lærere og elever i klasserommet. Tolkingsarbeidet har bestått i å kople de brede beskrivelsene

av skolene med de ulike prestasjonsprofilene som finnes blant elevene ved disse seks skolene.

1.3 Den videre gangen i rapporten

Rapporten er delt i tre. Rammene for undersøkelsen settes i *Del I Bakgrunn og metode*. I det første av tre kapitler i del I gjennomgår vi ulike typer av forklaringer og mekanismer som har blitt presentert i forskningslitteraturen om betydningen av kjønn, etnisitet og klasse for elevers skoleprestasjoner. Denne forskningen blir deretter sett i lys av det som har kommet fram gjennom nærmere 40 års forskning på kjennetegn ved framgangsrike skoler. Siden det empiriske materialet i stor grad baserer seg på studier av praksis i klasserommet, har vi et eget kapittel om klasseromsforskning som forskningsområde. Kapittel fire beskriver det metodiske grunnlaget for studien. Der beskriver vi utvalgsprosedyrer, samt gir en mer detaljert framstilling av ulike datakilder og hvordan datainnsamlingen på skolene har foregått.

Del II Skolenes prestasjonsprofiler omfatter et kapittel hvor vi presenterer caseskolenes prestasjonsprofiler. Vi analyserer først hvilke karakterer elevene ved de seks caseskolene generelt oppnår og gjør en vurdering av om hvor stor betydning skoleinterne og skoleeksterne forhold har for de resultatene som elevene ved de utvalgte skolene oppnår. Deretter illustrerer vi de interne prestasjonsforskjellene basert på elevenes kjønn, etnisitet og klassebakgrunn, samt vurderer hvor stabile disse forskjellene er. Ut fra en idé om at eventuelle avvik mellom standpunkt- og eksamenskarakterer kan si noe om hvilke forventninger skolene møter elevene med, analyser vi i dette kapittelet også skolenes vurderingspraksis.

I *Del III Casestudien* beveger vi oss inn i skolene og presenterer resultatene fra de kvalitative observasjonene og intervjuene. Denne delen av rapporten består av tre kapitler som er viet de parvise skolene etter den ulikhetsdimensjonen skolene ble valgt ut i fra. Vi starter kapittel seks med kjønnsskolene. I kapittel sju analyserer vi forskjeller og likheter mellom etnisitetsskolene og i kapittel åtte klasseskolene. Kapitlene følger i hovedsak samme disposisjon. Hoveddelen av hvert kapittel er viet til analyse av klasseromsobservasjonene. Hvert kapittel avrundes med en oppsummerende

diskusjon og tolkning av hvordan analysene av de ulike datakildene henger sammen.

I et avsluttende kapittel samler vi trådene og diskuterer funnenes betydning for prosjektets overordnede problemstilling. Vi bruker det siste kapittelet blant annet til å diskutere funn på tvers av alle de seks skolene vi har studert.

DEL I: Bakgrunn og metode

2 Ulikhet og kvalitet i skolen

I dette kapittelet vil vi med utgangspunkt i de senere års skole- og utdanningsforskning diskutere ulike faktorer som påvirker ulikhet og kvalitet i opplæringen. Fra et ulikhetsperspektiv er det et viktig spørsmål hvorvidt skolenes streben etter å lage best mulige læringsforutsetninger for elevene sine er en god strategi for å legge forholdene bedre til rette for at tradisjonelt svaktpresterende grupper kan oppnå gode skolefaglige resultater. Målet i kapittelet er å legge en teoretisk og forskningsmessig ramme rundt case-studiene og gi et nærmere innhold til begrepet «kultur for læring», dels for å ha et metodisk utgangspunkt for å studere slike fenomener og dels som et analytisk rammeverk når vi senere skal fortolke de empiriske funn som kommer fram i casestudien.

Kapittelet er todelt. Vi presenterer først sentrale teorier og mekanismer som er blitt foreslått som relevante forklaringer på hvorfor det finnes systematiske prestasjonsforskjeller i skolen ut fra elevenes klassebakgrunn, kjønn og minoritetsstatus. Gjennomgangen viser at det er stor uenighet om hvordan slike forskjeller kan forstås. Et hovedskille går mellom forklaringer som vektlegger forhold ved selve skolesystemet og den pedagogiske praksisen (skoleinterne forklaringer) og forklaringer som vektlegger faktorer som skolen i mindre grad kan påvirke (skoleeksterne forklaringer).

Den andre delen av kapittelet retter fokuset mot de faktorer som gjennom internasjonal og skandinavisk forskning har framkommet som sentrale kjennetegn ved skoler som lykkes med å etablere arenaer preget av sterke læringskulturer. Vi vil her komme inn på hvordan ulike sider ved skolens organisering, ledelse og undervisningspraksis kan tenkes å ha konsekvenser for elevers læring. Hovedvekten legges på internasjonal forskning framkommet gjennom en tradisjon som omtales som skoleeffektivitetsforskning. Vi vil også trekke veksler på tre skandinaviske studier for å belyse relevansen av de internasjonale studiene i en skandinavisk kontekst.

2.1 Ulikhet i skolen

Teoretisk er det rimelig å skille mellom tre typer av forklaringer på hvorfor det oppstår prestasjonsforskjeller mellom ulike grupper av elever i skolen. Dette er forklaringer som har relevans for å forstå prestasjonsulikhet knyttet til sosial bakgrunn, kjønn og minoritetsstatus. En første type forklaring kan være at ulike elevgrupper møter skolen med ulike læringsforutsetninger uten at skolen kan sies å lastes for det. For eksempel kan det være at barna allerede før de begynner på skolen stiller med ulike forutsetninger for skolebasert læring. Dersom noen samfunnsgrupper av ulike årsaker er mer sosialt forberedt på skolegang, behersker grunnleggende ferdigheter, eventuelt har et bredere register av fagspesifikke kunnskaper og begreper ved skolestart, er det rimelig at dette vil bidra til prestasjonsforskjeller også senere i skoleløpet. Ulike grupper av elever kan også etter at de begynner på skolen stimuleres på forskjellige måter i hjemmet eller på fritida. På denne måten kan forskjeller i læringsforutsetninger som ikke skyldes skolen forsterkes gjennom opplæringsløpet.

En annen årsak til prestasjonsforskjeller kan være at elever er ulikt motivert for å lære eller prestere i skolesammenheng. Dette betyr at selv om ulike grupper skulle ha like læringsforutsetninger, kan grupper med høy skolemotivasjon ha en høyere takt i sin læringsutvikling sammenliknet med elevgrupper som i mindre grad er orientert mot å tilegne seg den kunnskapen som forventes av dem i skolen.

En tredje kilde til sosiale prestasjonsforskjeller kan være skolens egen praksis og innhold. En mulighet er at skolen kan tilby rammer rundt undervisningen som treffer enkelte elevgrupper bedre enn andre. Dette kan for eksempel skje dersom skolens verdigrunnlag og forståelse av kunnskap passer bedre overens med særskilte grupper eller at skolen «snakker et språk» som er bedre tilpasset noen grupper av elever enn andre.

2.1.1 Betydning av elevers klassebakgrunn for læring i skolen

Spørsmålet om hvorfor familiebakgrunn har betydning for skoleprestasjoner har vært et av gjennomgangstemaene innen samfunnsforskningen de siste 50 årene. Fra et sosiologisk perspektiv har dette først og fremst blitt sett i sammenheng med at sosiale klasseforskjeller reproduseres fra en generasjon til

den neste. Det er ulike teorier om hvilke mekanismer som fører til klasseforskjeller i skolen og skillelinjene går hovedsakelig mellom forklaringer som fokuserer henholdsvis på elevenes motivasjon og læringsforutsetninger og på skolens eget bidrag.

I det som Boudon (1974) kaller for verditeori framheves hvordan skole og utdanning i mange tilfeller har ulik verdi for elever med ulik sosial bakgrunn. Denne teorien vektlegger at motivasjonen for å prestere i skolen er påvirket av normer og verdier som den enkelte blir påvirket av hjemmefra og fra det miljøet de unge og familien tilhører. Tradisjonelt har det vært, og fortsatt er det slik, at ungdom med arbeiderbakgrunn oftere sikter mot praktiske yrker, mens middelklasseungdom i større grad orienterer seg mot akademiske yrker (Markussen 2009). Dette er yrker som forutsetter ulike utdanningsløp og kan derfor antas å legge føringer på skolemotivasjon og hvor stor innsats den enkelte ungdomsskoleelev nedlegger i det daglige skolearbeidet. Innenfor verditeori oppfattes sosial ulikhet i skoleprestasjoner primært som et resultat av ulikhet i kultur, i betydningen av at det eksisterer ulike normer, kulturelle praksiser, oppdragelsesformer og forestillinger om hva den enkelte passer til å gjøre (Grøgaard 1993). En alternativ fortolkning, som blant andre Goldthorpe (2000) har foreslått, er at utdanningsvalgene har grobunn i rasjonelt begrunnede vurderinger av hva som lønner seg og hva som ikke lønner seg for den enkelte. Argumentet er basert på forestillingen om at bestemte utdanninger ofte har ulike gevinster og kostnader for ungdom som tilhører ulike sosiale lag. Han hevder blant annet at det knytter seg større usikkerhet for arbeiderklassens barn til det å ta høyere utdanning fordi foreldrene har mindre kunnskaper om utdanningssystemet og hva det vil si å ta langvarige utdanninger. For middelklassens barn vil det ha større kostnader å *ikke* fullføre videregående skole, fordi dette i mange tilfeller vil føre til en nedadgående mobilitet, noe som i følge Goldthorpe (2000) er det viktigste for barna (og deres foreldre).

En annen sosiologisk teori legger vekt på at barn og unge fra ulike sosiale lag stimuleres på forskjellige måter allerede fra de er små, både språklig og intellektuelt (Coleman 1966; Hernes 1974). Poenget her er at prestasjonsforskjeller mellom klasser kan oppstå fordi kognitive ferdigheter også tilegnes utenfor den formelle skolesettingen. Det argumenteres med at

foreldre spiller en avgjørende rolle i forhold til å stimulere og utvikle de grunnleggende ferdigheter og kunnskaper som de unge skal lære i skolesystemet. Påvirkningen fra foreldrene foregår gjennom hele barndommen, Dette innebærer at elever med ulik bakgrunn stiller med ulike forutsetninger for læring allerede ved skolestart, og at disse forskjellene bare vil øke gjennom den tiden barna og ungdommene går på skole.

Ut fra dette perspektivet oppstår klasseforskjeller i skolen fordi klassene i ulik grad besitter de nødvendige ressursene som skal til for å stimulere og hjelpe barna gjennom skolegangen. Foreldrene kan på ulike måter tenkes å støtte opp under de unges kognitive og språklige utvikling. Foreldrenes utdanningsnivå har vist seg å være en form for kulturell ressurs som i særskilt grad påvirker barns muligheter til å lykkes i skolen. Foreldre som selv har lengre utdanning vil som oftest ha bedre kjennskap til innholdet i det elevene skal lære på skolen sammenliknet med foreldre med kortere utdanningsløp (Erikson & Jonsson 1996; Nordahl 2003). Høyt utdannede foreldre er dermed i stand til å gi bedre og mer relevant hjelp i forbindelse med lekser og annet skolearbeid. Samtidig vil mange høyt utdannede foreldre gjennom sitt daglige arbeide få brukt og videreutviklet mange av de ferdigheter og kunnskaper som gir uttelling i skolen. Erikson & Jonsson (1996) mener at dette bidrar til å utstyre høyt utdannede foreldre med en sterk og grunnleggende selvtillit og tro på at barna deres skal gjøre det bra på skolen.

Bernstein (1975) legger vekt på den språklige sosialiseringen som foregår i ulike samfunnslag. Han argumenterer for at barn og unge som vokser opp i ulike sosiale sjikt også lærer seg ulike språk – eller det han kaller for språklige koder. Han viser til hvordan middelklassens språkmønstre passer bedre overens med skolens språk enn språket til barn fra lavere sosiale lag. Middelklassens språk domineres av det Bernstein oppfatter som en utvidet eller elaborert språkkode. Basert på engelske studier fra 1970-tallet fant han mer omfattende ordforråd, korrekt grammatikk og større grad av kompleksitet i setningsoppbygningen blant unge som behersket den elaborerte koden. Bernstein fant at middelklassens barn tidligere enn andre lærer å forstå abstrakte forhold og at språket kan brukes som et verktøy for å tilegne seg teoretisk kunnskap. Bernstein betegnet arbeiderklassens språkkode som begrenset. Den er bedre tilpasset det som skjer «ute i gata». Her kreves et

konkret språk hvor en refererer til det kjente. Bernsteins elaborerte og begrensede språkkoder kan sammenliknes med Cummins' (2000b) skille mellom det akademiske og kontekstuavhengige språket og et mer hverdagslig og kontekstbasert språk. Begge formene for språkkoder er viktig, men det kontekstuavhengige språket gir størst uttelling i skolen og i økende grad ettersom elevene avanserer i utdanningssystemet.

Flere forskere er særlig opptatt av de relasjoner som utvikles mellom hjemmet og skolen (Lareau 2000; Epstein 2001; Nordahl 2003). Lareau (2000) mener at arbeiderklassens forhold til skolen kan karakteriseres som preget av *separasjon og atskillelse*, mens det i større grad er en innbyrdes, men kritisk forbindelse mellom middelklasseforeldrene og skolen. Hun mener foreldre i arbeiderklassen ofte oppfatter lærerne som hovedansvarlig for barnas utdanning. De blander seg derfor sjelden inn i undervisningsopplegget og retter sjelden kritikk mot det faglige innholdet i undervisningen. Hun påpeker videre at arbeiderklasseforeldre gjennomgående er mindre søkende i forhold til det å innhente informasjon, både om pensum og om selve utdanningsprosessen. Hjelp til skolearbeidet finner sted sporadisk og med liten grad av kontinuitet. Middelklasseforeldrene oppfatter i større grad utdanning som et delt ansvar mellom hjem og skole. De er bedre informert om sine barns skolegang og har en mer granskende holdning til skolens virksomhet enn foreldre fra lavere sosiale lag. På denne måten utfordrer de lærerne i større grad enn andre foreldre.

Forklaringer som fokuserer på hvordan familier i ulik grad evner å stimulere barns kognitive ferdigheter, har blitt kritisert for å legge skylda på sosiale nederlag til de som selv er taperne i systemet. Sosiologiske konfliktteorier har isteden rettet oppmerksomheten mot selve skolesystemet og i teoriene argumenteres det for at det er skolen, og ikke foreldrene, som må endre seg for å redusere eller utjevne sosiale utdanningsforskjeller. På 1970-tallet hadde de sosiologiske konfliktteoriene en sterk posisjon. Disse tok utgangspunkt i at skolen ikke er en nøytral institusjon. For å forstå skolens virkninger må en forstå de maktrelasjoner som ellers finnes i samfunnet (Bourdieu & Passeron 1977; Bowles & Gintis 1979; Collins 1979). I følge disse teoriene oppstår ulikheter fordi skolen premierer elever fra familier som tilhører de sosiale sjikt i samfunnet som står nærmest skolen.

For å forstå hvordan sjansene for å lykkes i utdanningssystemet er ujevnt fordelt i befolkningen utviklet Bourdieu begrepet *kulturell kapital* (Bourdieu & Passeron 1977). Å ha kulturell kapital innebærer å være fortrolig med og ha kjennskap til samfunnets hegemoniske kulturelle koder. En slik kultur er blant annet representert gjennom de dominerende verdier og forestillinger i skolen og andre institusjoner innenfor det kulturelle feltet. Bourdieu (1977) hevder at bare de som er sosialisert inn i den øvre delen av klassehierarkiet vil beherske disse kulturelle kodene fullt ut. Bourdieus poeng er at kulturell kapital i skolen først og fremst gjør seg gjeldende i *kommunikasjonen* mellom elev og lærer. Elever som kommer fra hjem med mye kulturell kapital er bedre i stand til å dekode uformelle og implisitte regler som gjelder i skolen. De har derfor et bedre utgangspunkt for å tilpasse og videreutvikle de kulturelle ferdigheter og preferanser som belønnes i skolen (Aschaffenburg & Maas 1997). Påstanden er at lærere responderer mer positivt på elever som på overbevisende måter viser at de behersker samfunnets dominante kulturelle koder. Ubevisst eller bevisst, kan lærerne gi mer oppmerksomhet og hjelp til elever med kulturell kapital, ikke nødvendigvis fordi de er flinkere, men fordi lærerne *oppfatter* disse elevene som mer begavete og intelligente enn elever som mangler kulturell kapital (DiMaggio 1982).

På denne måten kan den kulturelle kapitalen bidra til å skape et verdifellesskap mellom lærer og elev, som styrker følelsen av tilhørighet i skolen og dermed fører til økt motivasjon og innsats. Motsatt, for elever som ikke behersker de dominerende kulturelle kodene, vil skolen oppleves som et fremmed sted, i det deres språklige stil, estetiske preferanser og samhandlingsformer ikke blir like positivt sanksjonert av lærerne. I et slikt perspektiv kan teorien om kulturell kapital forstås som en teori om diskriminering.

2.1.2 *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*

Når det gjelder kjønnsforskjeller i skolen, har det skjedd en endring i hvilke problemstillinger som oppfattes som relevante. Mens en på 1970-tallet var særlig opptatt av de stille jentene som ikke fikk tilstrekkelig oppmerksomhet av læreren (Imsen 2000), har man i den senere tid rettet oppmerksomheten mot guttenes dårlige skoleprestasjoner. Selv om mange gutter oppnår gode resultater i skolen, og det gjerne er små kjønnsforskjeller i fag som

matematikk og kroppsøving, framstilles ofte jenter som skolevinnerne på alle nivåer i utdanningssystemet.

Årsakene til at jenter i gjennomsnitt oppnår bedre faglige resultater enn gutter er sammensatte og en kan finne forklaringer både på individ- og systemnivå. På individnivå har en rettet oppmerksomheten mot individuelle læringsforutsetninger og mot ulikheter i motivasjon og læringsstiler mellom gutter og jenter. Forklaringer på systemnivå retter oppmerksomheten mot mangler ved selve skolesystemet, for eksempel mangelen på mannlige rollemodeller blant lærere, at skolen bygger på en kultur og verdier som jenter er mest i takt med og svakheter ved det pedagogiske opplegget som ikke er lagt opp til å tilfredsstille gutters behov.

En folkelig individbasert forklaring er at gutter modnes senere enn jenter. Dette er en forklaring som delvis får støtte av den amerikanske psykologen Halpern (1997) som sier at gutter som gruppe modnes senere enn jenter som gruppe, derfor vil en i barneskolen finne at det er flere gutter enn jenter som har læreversker. Det er særlig når det gjelder leseferdigheter at guttene henger igjen. Når leseferdighetene er dårlige, fører det til vanskeligheter med å tilegne seg ny læring, noe som igjen slår ut på karakterer i gutters disfavør. En elev som har slike problemer kan minste lærelyst, motivasjon og tro på egne evner (Crosnoe mfl. 2007). Manglende motivasjon kan bidra til å øke de individuelle forskjellene som allerede eksisterer. En amerikansk undersøkelse viste en sammenheng mellom mestringsgrad, faglig interesse og karakterer (Denissen mfl. 2007). At sammenhengene var sterkere hos guttene enn hos jentene kan tyde på at gutter trenger å føle at de mestrer for å prestere.

Motivasjon for skolen og skolefag oppstår ikke av seg selv. Både læring, motivasjon og interesser for skolearbeid endrer seg over tid og i relasjon til andre. For eksempel fant Willis (1977) i sin meget siterte studie *Learning to labour* at guttene han studerte fra arbeiderklassen ikke var motivert for å prestere i skolen. Forklaringen han trakk fram handlet om guttenes opplevde konflikt mellom skolens middelklassekultur og den arbeiderklassekulturen de var eksponent for hjemmefra og i industrisamfunnet de bodde i. Måten guttene håndterte konflikten på var å utvikle en motkultur til skolekulturen. Også andre bidrag viser hvorledes noen gutters kjønnskonstruksjoner får

konsekvenser for deres skoleprestasjoner (Bjerrum Nielsen 2000; Sadker & Silber 2007; Bjerrum Nielsen 2009). Det skjer i et samspill mellom skolens dominerende middelklassekultur, samfunnsmessige endringer og maskulinitetsidealer, samtidig som psykologiske mekanismer knyttet til selvrespekt og egenverdi spiller en rolle.

Arbeideklassegutters skoleprestasjoner og skolemotivasjon har vært gjenstand for mange undersøkelser, særlig i England (Jackson 2006). Enkelte vil hevde at det er den tradisjonelle mannsrollen som er i krise (Connell 2005; Klyve 2009). Med nedleggelsen av industriarbeidsplasser blir yrkesmulighetene for de unge guttene fra arbeiderklassen stadig færre. Guttene fra middelklassen klarer seg bedre og det gjør også jentene med arbeiderklassebakgrunn. Mens mange jenter retter seg mot en ekspanderende omsorgssektor, skaper mangel på fremtidsmuligheter en følelse av tap hos mange arbeiderklassegutter, som de kompenserer for på ulike måter blant annet ved å vende skolen ryggen og å utprøve andre enn etablerte måter å være gutt og mann på.

På systemnivå problematiseres femininiseringen av skolen. «En stor overvekt av kvinnelige lærere kan gi langsiktige konsekvenser,» hevder Kristin Clemet i Dagens Næringsliv 17. oktober 2007. At det er mange kvinnelige lærere skulle i følge Clemet føre til at guttene kom til å føle seg fremmedgjort i en kvinneverden og at det har konsekvenser for deres skoleprestasjoner og motivasjon. Påstanden om femininisering viser til to ulike mekanismer. Det ene er at skolekulturen har endret seg med hensyn til pedagogisk praksis, samværsformer og ledelse. Skolen har blitt for snill samtidig som det har foregått et læringsregimeskifte som kan ha hatt betydning for gutters prestasjoner. Elevene har i stor grad fått ansvar for egen læring (Nordahl 2007). Det har bidratt til mindre strukturert undervisningsopplegg, noe som skaper muligheter for å lure seg unna og guttene kan oppfatte at de blir gitt mulighet til å drive med andre ting enn skolearbeid. Det får prestasjonsmessige utslag.

En amerikansk undersøkelse (Ehrenberg mfl. 1995) viser at jenter og gutters læringsutbytte er uavhengig av lærerens kjønn, men læreres kjønn har betydning for hvordan jenter og gutter oppmuntres og oppfattes. Gutter og jenter blir av lærere av samme kjønn oppfattet som stillere og mer konsentrerte enn av lærere av motsatt kjønn. Vi kan ut fra dette forsiktig konkludere

med at læreres kjønn har konsekvenser for klasseromsdynamikken, men ikke nødvendigvis for prestasjonsresultatene for gutter og jenter (Bakken 2009a).

Et gjentakende forskningsspørsmål er om kjønnsforskjeller i skole-resultater skyldes at gutter og jenter blir tildelt ulik oppmerksomhet fra læreren. Mye tyder på at det er guttene som får mest oppmerksomhet fra læreren, og mengden av oppmerksomhet kan derfor ikke forklare gutters svakere prestasjoner. Spørsmålet er heller hvilken type oppmerksomhet som rettes mot de to kjønn. Mye av oppmerksomheten rettet mot gutter er av negativ karakter. Det er i stor grad guttenes adferd som utløser læreroppmerksomheten og preger lærer–gutteinteraksjonen. Men en må ikke utelukkende se på elever som ofre for systemskifter. Elever er også aktive medskapere av sin egen skolehverdag. Den forskningen som fokuserer på elevene som individer med egne prosjekter og mål er et viktig korrektiv og et supplement til den forskningstradisjonen som legger vekt på skolesystemets formende rolle.

En har også undersøkt hva ulike undervisningsmetoder har å si for karakterutbyttet. Studier har vist at jenter gjorde det bedre når undervisningen i matematikk var lagt opp slik at de fikk en forståelse for viktigheten av matematikken og ikke bare måtte forholde seg mekanisk til de matematiske reglene (Boaler 1997, 2002). For guttene hadde ikke undervisningsopplegget noe å si for karakterutbytte. Forfatteren konkluderte med at guttene definerte matematikk som en form for lek der målet var konkurranse med andre og der egen relativ suksess var viktig. Da ble middelet mindre vesentlig.

Undervisningsopplegget varierer lærere og skoler imellom. Lyng (2004) identifiserer tre modeller: tradisjonell klasseromsundervisning, den strenge timen og prosjektarbeid. Den tradisjonelle undervisningstimen er preget av kateterundervisning, spørsmål og svar eller konsentrerte arbeidsøkt hvor elevene skal arbeide selvstendig. Hva som forventes av elevene er kjent. De skal være aktive og interesserte og respondere positivt på lærers faglige utspill. Dette gir de ulike elevtypene som Lyng (2004) identifiserte mulighet til å spille sin rolle fullt ut. Det gir både rom for aktiv deltakelse, tilbaketrekking og til aktiv sabotering av undervisningen. Prosjektarbeidstimer åpner for at elevene kan gjøre som de vil. Om elevene får velge selv hvem de vil samarbeide med, tenderer de flinke til å velge hverandre, mens bråkemakerne,

som oftest gutter, tyr sammen. Det kan bety at bråkemakerne ikke får noe ut av timen. Det som fungerer best i følge Lyng er den strenge time. Den strenge time gir minst rom for individuell utfoldelse. Timen er preget av klart definerte oppgaver og fungerer for alle elevtyper. Autoritets asymmetri mellom lærer og elev blir tydeliggjort. Denne undervisningsmodellen har potensial for å skape de beste læringsbetingelsene også for de gutter og jenter som har en tendens til å sabotere undervisningen.

Skolen gjør mer enn å formidle kunnskaper. Den er en undervisningsanstalt, men også en disiplineringsanstalt og det forventes at elevene skal tilpasse seg skolens normer, regler og autoritetsstruktur eller det som kalles for «skolens skjulte pensum». Spørsmålet er om noen elevgrupper har lettere for å tilpasse seg og annamme det skjulte pensum enn andre, og at det skjulte pensum kan være en av flere forklaringer på noen gutters tilpasningsproblemer. Til tross for det, kan det se ut som om det skjulte pensums fremtredelsesform – «den strenge timen» – fungerer best for de fleste – både gutter og jenter.

2.1.3 Forklaringer på minoritetsspråklige elevers læringsutbytte

Minoritetsspråklige elever med innvandrerbakgrunn er en av de raskest voksende elevgrupper i det norske skolesystemet. De fleste av barna har et annet morsmål enn norsk. Elevgruppen er svært sammensatt og heterogen. Blant annet varierer det mye hva slags grunner foreldrene har hatt for å flytte til Norge, hvor lenge familiene har bodd i landet, hva slags holdninger de har til integrering og hvilke kulturelle og verdimeslige forankringer de har. Mens noen minoritetsspråklige barn bor i områder hvor innvandrere utgjør flertallet eller en betydelig del av befolkningen, kan det for andre være slik at de er den eneste med minoritetsspråklig bakgrunn i klassen eller på skolen. Også foreldrenes utdanning og inntekt varierer mye mellom innvandrere. Samtidig har en stor del av foreldrene som har innvandret til Norge nokså lav utdanning etter norsk målestokk og mange arbeider enten i lavstatusyrker eller deltar bare i begrenset grad i arbeidsmarkedet.

Prestasjonsmessig oppnår barn av innvandrere i gjennomsnitt dårligere karakterer i skolen og de skårer lavere på nasjonale prøver. Samtidig er det store prestasjonsforskjeller mellom elever med ulik nasjonalitetsbakgrunn. Mens enkelte grupper av minoritetsspråklige oppnår karakterer på nivå med

norske majoritets elever, er resultatene betydelig svakere for andre grupper (Bakken 2010). Forskjellene mellom gruppene er større enn utslaget som foreldrenes utdanning generelt har på elevers prestasjoner i skolen.

En vanlig forklaring på at enkelte minoritetsspråklige grupper oppnår svakere resultater er at barna har dårligere norskspråklige ferdigheter enn majoritetsspråklige, både ved skolestart og senere i opplæringsløpet. At språkferdigheter kan ha betydning understøttes av studier som viser at minoritetsspråklige forbedrer sine prestasjoner med økt botid (Bakken 2010), samt at minoritetsspråklige barn som har gått i norske barnehager gjør det bedre på skolen enn de som ikke har gått i barnehagen (Bakken 2003b; Wagner 2004). Studier som sammenlikner hvordan det går i utdanningssystemet med barn og unge som vokser opp i familier hvor foreldrene har tilsvarende utdannings- og inntektsnivå, viser samtidig at en oppvekst i en innvandrerfamilie i seg selv ikke er spesielt utslagsgivende i det norske utdanningssystemet (Bakken 2003a; Fekjær 2006; Bonesrønning & Iversen 2008; Grøgaard mfl. 2008; Bakken 2009b; Birkelund & Mastekaasa 2009). Både studier av nasjonale prøver på barne- og ungdomstrinnet og avgangskarakterene fra grunnskolene viser at mesteparten av prestasjonsforskjellene mellom norskfødte minoritets- og majoritets elever kan forklares med ulikheter i sosial bakgrunn, først og fremst innvandrerforeldrenes relativt lave utdanningsnivå (Bonesrønning & Iversen 2008; Grøgaard mfl. 2008). Den samme tendensen gjelder for minoritets elever som er født utenfor Norge, men her gjenstår det en mindre effekt av det å ha kort botid i Norge. Resultatene antyder at mange av de mekanismene som har relevans for å forstå generelle ulikheter i det norske skolesystemet også vil være relevant for å forstå minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner.

Det er samtidig lite som tyder på at lavere motivasjon for skolen er en viktig forklaring på de resultater som minoritets elever oppnår i skolen. Tvert imot bruker minoritetsspråklige elever gjennomgående mer tid på lekser enn andre og mange har høye ambisjoner om hva de vil oppnå i utdanningssystemet (Lauglo 1996; Bakken 2003a; Lødding 2009). En stor andel av ungdomsskoleelevene med minoritetsspråklig bakgrunn vil gjerne bli lege, advokat eller andre typisk godt betalte høystatusyrker, yrker som forutsetter lengre teoretiske utdanninger (Sletten 2000; Bakken 2003a). For mange av

disse ungdommene følges aspirasjonene i tidlig tenåringsfase også opp gjennom senere utdanningsvalg. Det viser seg at minoritets elever er overrepresentert på studieforbereidende utdanningsprogrammer i videregående (Lødding 2009) og når de fullfører videregående, er det større sannsynlighet for at minoritets elever begynner i høyere utdanning (Støren mfl. 2007). I de senere årene er det en høyere andel minoritets ungdom enn majoritets ungdom som er studenter på høgskolene og universitetene (Støren 2009).

Mønstrene i utdanningsvalg bidrar til å utfordre både sosiologiske teorier om sosial reproduksjon og hypoteser om særskilte utfordringer knyttet til mangelfulle språkferdigheter. Men tilsvarende tegn til sosiale mobilitetsmønstre blant innvandrere og deres barn, har en sett både i USA og i andre europeiske land (Portes & Rumbaut 2001; Heath mfl. 2008). Funnene settes gjerne i sammenheng med at det finnes en særskilt mobilitetsstrategi i innvandrerbefolkningen som utløses gjennom tette relasjoner og etniske nettverk (Gibson & Ogbu 1991; Lauglo 1996; Modood 2004). Et slikt «innvandrerdriv» uttrykkes blant annet gjennom at mange innvandrerforeldre oppmuntrer barna sine til å lykkes i utdanningssystemet, fordi de vurderer utdanning som en sentral strategi for at både dem selv og barna deres skal få et bedre liv enn det som var mulig i det landet de flyttet fra. I Norge har flere kvalitative studier basert på intervjuer med minoritetsspråklig ungdom vist mange av de som har lykkes i utdanningssystemet gir uttrykk for at de står i et visst takknemlighetsforhold til sine foreldre (Leirvik 2010; Fekjær & Leirvik 2011).

Det er likevel ikke alle minoritetsspråklige som lykkes i utdanningssystemet. Gruppen er overrepresentert blant de med svake skoleprestasjoner i grunnskolen og det er generelt høyere frafall blant minoritetsspråklige elever i videregående opplæring (Lødding 2009). Flere forskere har argumentert med at det er tydeligere skiller innad i gruppen av unge med minoritetsbakgrunn mellom de som faller fra videregående opplæring og de som begynner på høyere utdanning enn det en finner i befolkningen for øvrig (Fekjær 2006; Brekke 2008).

Det er blitt foreslått flere systemkritiske forklaringer på hvorfor grupper av minoritetsspråklige elever går ut av grunnskolen med relativt svake resultater. Mye av denne kritikken har lagt vekt på at det norske skolesystemet har

lagt seg på en monokulturell pedagogisk modell, som tar utgangspunkt i en monokulturell elevmasse (Brox 1995; Pihl 1998). Kritikken retter seg mot at den norske enhetsskolen bare i begrenset grad tar hensyn til at elevene kommer fra mange språklige minoritetsgrupper og at integrering av minoritetsspråklige elever i skolen ikke bare er et spørsmål om språk, men også om hvordan skolen handskes med elevenes kulturelle læringsforutsetninger. Det blir hevdet at dersom enhetsskolens innhold ikke samsvarer med den heterogene elevmassens erfaringer og læringsforutsetninger, og den pedagogiske praksis som enhetsskolen bygger på, vil skolen ha vanskeligheter med å nå alle. Det flerkulturelle pedagogiske paradigme er at om enhetsskolen ikke tar hensyn til elevpopulasjonens mangfoldige sammensetning, vil skolen kunne få problemer med å oppfylle sine læringsmål.

Andre har lagt vekt på betydningen av lærernes holdninger til de minoritetsspråklige elevene. Daae-Qvale (2009) finner i sin undersøkelse av hvordan skolen møter og forholder seg til flerkulturelle utfordringer tre ulike typer lærerholdninger – eller tilnærminingsmåter – som danner rammer rundt den pedagogiske virksomheten. Holdningene benevnes som usynliggjøring, en problemfokuseret tilnærming og en ressursorientert tilnærming.

Usynliggjøring. Halvparten av lærerne i Daae-Qvales undersøkelse svarte at de ikke var opptatt av minoritets elevene som sådan. Lærerne så på minoritets elevene verken som spesielt problematiske eller uproblematisk. De blir stort sett betraktet på linje med andre elever. At det er mange minoritets elever i klassen berører i mindre grad deres hverdag. Lærerne virker ikke interesserte og interesseløsheten kan føre til en form for likegyldighet. Det er taushet om både de ressurssterke, de ressursvake og de usynlige. Det viktigste for enkelte lærere er å komme gjennom pensum. Pensumpresset kan få lærerne til å gi opp de minoritets elevene som faller fra ved å la dem ta ansvar for egen læring, hvilket de ikke kan. Faren er de blir overlatt til seg selv og at særlig de mest stille og unselige elevene siler sin egen sjø. De minoritets elevene som ikke henger med og ikke tilpasser seg kan komme til å trekke seg tilbake. Enkelte minoritets elever gjør så meget som mulig for ikke å bli sett. Det er vanskelig å si om det er et resultat av lærerens manglende oppmerksomhet, eller at de ikke har klart å knekke den norske læringskoden. Tilpassingen til skolen skjer etter norsk norm. Minoritets elevs verdier,

interesser og preferanser blir sjelden løftet frem eller reflektert i undervisninger. Manglende verdsetting av den enkeltes liv og historie kan bidra både til usynliggjøring og fremmedgjøring av minoritets elever som gruppe eller som enkeltindivid der det er få minoritets elever på skolen. Daae-Qvale (2009) snakker her om to mekanismer som begge kalles usynliggjøring. Det ene er å overse «den andre» det andre er å gjøre det som er forskjellig likt.

Med lærernes *problemfokusering* mener Daae-Qvale (2009) at lærere er opptatt av de problemer og vanskeligheter som er forbundet med minoritets elever. Svært synlig er de minoritets elevene som ikke mestrer skolens krav. Om minoritets elevene ikke mestrer skolens krav blir resultatet at de tar i bruk egne strategier for å holde ut skolehverdagen eller gi den en eller annen form for mening. De bråker, kommer for sent, skulker eller kan ha annen form for utagerende virksomhet. Lærer og medelever kan få et problematisk forhold til dem. De problematiske minoritets elever grupperes sammen med svake norske elever som kvalifiserer for spesialundervisning. Ved denne sammenblandingen sidestilles diagnostiske forklaringer opp mot manglende kulturelle forutsetninger for å mestre den norske skoles læringskrav.

En ressursorientert tilnærming. Daae-Qvale (2009) fant lærere på alle skoler som er opptatt av minoritets elever og som har særlig interesse for en kultursensitiv pedagogikk. Disse lærerne mener selv at de blir beriket av å undervise i en flerkulturell klasse, og de er opptatt av å hente frem elevenes egne ressurser. Lærere finner ulike måter å forholde seg til denne virkeligheten på, og de aller fleste utviser et stort engasjement og har stor sympati for elevene de ser har store problemer med å tilpasse seg den norske skolehverdagen. Det er lett å tenke seg at hvilke holdninger lærerne har til minoritets elevene kan ha konsekvenser for læringsutbyttet. Både en usynliggjøring og en for sterk problemfokusering kan vi anta er læringshemmende. Når du ikke blir sett eller forstått som den du er, er det lett å passiviseres. Blir elevene sett på som problem kan elevene komme til å forstå seg selv på samme måte.

I den internasjonale forskningen har spørsmålet omkring hvilket språk det er mest effektivt at opplæringen foregår på vært et sentralt spørsmål. Det er stor enighet om verdien av å utvikle minoritetsspråklige elevers andrespråk, som i norsk sammenheng vil være norsk. Forskningen viser at det ofte vil være

en fordel dersom andrespråksopplæring varer utover den første fasen av det å lære seg et nytt språk (Cummins 2000a). Grunnen er at det tar lenger tid å tilegne seg den kognitivt mer krevende delen av språket, enn det som kreves for å delta i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon i mer hverdagslige situasjoner.

Det er også enighet om at minoritetsspråklige elever vil ha best utbytte av en undervisning som tar hensyn til deres språklige forutsetninger. Det er samtidig stor uenighet om hvorvidt det er en fornuftig strategi å ta i bruk elevens morsmål i opplæringen for å få dette til. Mange forskere argumenterer for at opplæringen er mest effektiv dersom deler av (eller hele) undervisningen foregår på elevens morsmål (Cummins 2000a; Thomas & Collier 2002), selv etter at barna og de unge har et forholdsvis godt utviklet andrespråk. Et hovedargument er at barn har lettest for å tilegne seg kunnskap på det språket som er best utviklet, og særlig gjelder dette den mer krevende og kontekst-uavhengige delen av språket, slik vi typisk finner den i de fleste lærebøker. Samtidig er det ikke gitt hvilke opplæringsmodeller som vil fungere best for flest mulig minoritetsspråklige elever. Den internasjonale forskningen på feltet tyder på at velintegreerte tospråklige opplæringsmodeller kan fungere godt i mange tilfeller (Baker 2006). Men det er lite som tyder på at alle former for tospråklig opplæring garanterer gode resultater. For at tospråklige opplæringsmodeller skal fungere forutsetter det gjerne en rekke forhold, blant annet at opplæringen går over lang tid, at språkopplæringen foregår på en måte hvor begge språkene beriker hverandre, at den drives av velkvalifiserte lærere og at opplæringen er vel forankret i skolens totale virksomhet (Bakken 2007). Det er også mye som tyder på at slike modeller fungerer best i de tilfellene der foreldrene selv velger at barna skal ha tospråklig opplæring og der undervisningen foregår i språkhomogene grupper eller med en blanding av majoritets-språklige og minoritetsspråklige fra en og samme språkgruppe.

2.1.4 En helhetlig tilnærming

Gjennomgangen viser at det på tvers av tematikken kjønn, klasse og etnisitet, ligger en felles diskusjon knyttet til spørsmålet om skolen først og fremst reproducerer forskjeller som er skapt utenfor skolens kontroll – eller om skolen selv spiller en aktiv rolle som skapende produsent av sosial ulikhet. Vår posisjon er at prestasjonsforskjeller mellom grupper av elever må forstås

som sammensatte og komplekse fenomener, og at det å utjevne – eller redusere – disse forskjellene er noe en ikke kan oppnå gjennom enkle grep.

At det finnes «no quick fixes» er et gjennomgangstema i nyere forskning om kjønnsforskjeller i det engelske skolesystemet (Bakken mfl. 2008). Under headingen «strategies to address inequalities in gender and achievement» legges det vekt på at kjønnsforskjeller først og fremst utjevnes gjennom tiltak som har en helhetlig strategi for å utvikle den generelle kvaliteten i skolen (Arnot mfl. 1998; Sukhnandan mfl. 2000; Condie mfl. 2006; Warrington & Younger 2006; DfES 2007; Skelton mfl. 2007). Arbeidet for å redusere kjønnsforskjeller starter med andre ord ikke nødvendigvis med å bruke «kjønn» som perspektiv. Forskerne argumenterer med at de kortsiktige tiltakene for å redusere kjønnsforskjeller, og særlig de som er innført uten å være integrert i skolens øvrige læringsarbeid, har relativt begrenset utjevneende effekt. Foruten at skoleleder spiller en nøkkelrolle for helheten i utviklingsarbeidet, blir det å sikre en inkluderende skolekultur som ikke forfordeler bestemte elevgrupper, framhevet som strategisk viktig (Warrington & Younger 2006). For å oppnå en slik inkluderende skolekultur argumenterer Warrington & Younger (2006) med at skolen må bestrebe seg på en pedagogikk som legger vekt på 1) elevenes erfaringer både i og utenfor skolekonteksten, 2) et støttende klasseromsmiljø, 3) å utvikle elevenes bevissthet rundt egne læringsprosesser, 4) å ta i bruk ulike strategier for å utvide elevenes personlige utvikling (som for eksempel drama og IKT) og 5) at elevene møtes med høye og realistiske forventninger og følges opp med aktiviteter hvor innsats og resultater blir jevnlig vurdert. Synspunktet er altså at det er gjennom de generelle grepene for å sikre et godt opplæringstilbud at kjønnsforskjeller har best forutsetninger for å reduseres.

Liknende synspunkter har kommet fram i forskningslitteraturen rundt hvilke opplæringsmodeller som ser ut til å fungere best for minoritetspråklige elever (se Bakken 2007 for en gjennomgang av litteraturen på området). Mens forskningsfokuset tidligere var rettet mot å finne *den optimale opplæringsmodellen* for denne elevgruppen, har debatten de siste 10–15 årene i økende grad gått i retning av å betrakte skolen ut fra en helhetlig tilnærming («whole school approach») og ikke utelukkende se på de språklige eller kulturelle aspektene ved minoritetsspråklige elevers skolesituasjon (August & Hakuta 1997; Slavin & Cheung 2003; Baker 2006; Brisk 2006).

Disse forskerne framhever hvordan særskilte språktiltak i seg selv ikke kan garantere suksess. Hvorvidt språktiltakene virker prestasjonsfremmende eller ikke, er betinget av en rekke forhold – blant annet at det tospråklige tilbudet er en integrert del av skolens virksomhet, samt at tilbudet drives av kvalifiserte lærere. I tillegg framheves nødvendigheten av et langsiktig pedagogisk arbeid, hvor elevene uavhengig av sosial, etnisk og språklig bakgrunn tilbys en opplæringssituasjon der de har grunnleggende forutsetninger for å få med seg innholdet i undervisningen. Disse forskerne framhever spesielt lærernes kompetanse og evne til å kommunisere med elevene sine.

2.2 Hva kjennetegner framgangsrike skoler?

Budskapet fra forskere som vektlegger et helhetlig skoleperspektiv for å redusere sosiale læringsforskjeller i skolen, er at det kreves et langsiktig pedagogisk arbeid for å lykkes, hvor skolen kontinuerlig arbeider med å gjøre undervisningen best mulig for alle. Spørsmålet om ulikhet blir langt på vei å forstå som et spørsmål om hvordan den enkelte skole best kan tilrettelegge for å skape gode læringsresultater. Det finnes en omfattende forskningslitteratur om hva som kjennetegner «gode skoler» og «god undervisning».

I det følgende vil vi presentere sentrale trekk ved forskningen på dette feltet de siste 50 årene – med utgangspunkt i den tradisjonen som omtales som «skoleeffektivitetsforskningen». Et hovedspørsmål i denne forskningstradisjonen har vært å undersøke hvilke empiriske sammenhenger som finnes mellom på den ene siden innsats, organisering og undervisning, og elevers læringsutbytte på den andre. Det bør for så vidt nevnes at denne forskningen har blitt møtt med omfattende kritikk, blant annet for å mangle en teoretisk forankring. Forskningen er også blitt kritisert for å være for «myndighetsnær», i den forstand at den er blitt et teknokratisk virkemiddel for myndighetene i deres politikkutforming. Kritikken er særlig kommet fra forskere som har en kritisk innstilling til makt og samfunnsstrukturenes betydning. Funnene fra denne forskningen kan likevel sies å ha betydelig relevans for norsk skolepolitikk. Blant annet kan en gjenfinne store deler av budskapet fra denne forskningstradisjonen i politiske dokumenter som ble lagt til grunn for Kunnskapsløftet (St. meld. nr 30 2003–2004) og i arbeidet med å gjennomføre reformen.

2.2.1 *Fra «school doesn't matter»...*

Tradisjonen rundt skoleeffektivitetsforskningen kan betraktes som en motreaksjon på de konklusjonene som ble trukket fra den sosiologisk orienterte utdanningsforskningen fra 1960- og 1970-tallet. Hovedbudskapet fra sosiologene var at skolen ikke har den kompensatoriske kraft som er nødvendig for å redusere sosiale ulikheter i samfunnet. På begynnelsen av 1970-tallet var det stor oppslutning om Bernsteins (1970) tese om at «Education cannot compensate for society». For politikere var ikke dette en særlig oppløftende konklusjon, spesielt ikke i lys av den massive utbyggingen av skole- og utdanningssystemene i alle industriland de første tiårene etter den andre verdenskrig. Coleman-rapporten fra 1966 startet langt på vei det hele. På bakgrunn av et omfattende amerikansk datamateriale, som besto av elevresultater og lærerdata fra over 4.000 skoler, konkluderte rapporten med at det ikke spilte særlig stor rolle for den enkelte elevs læringsutbytte hvilken skole han eller hun tilhørte (Coleman 1966). Forskerne viste til at variasjonen i prestasjoner mellom skoler var liten og de kunne samtidig påvise at den beskjedne variasjonen som fantes først og fremst handlet om at skoler rekrutterer elever med ulike forutsetninger for å prestere godt i skolen. Året etter ble Plowden-rapporten (Plowden Committee 1967) publisert i Storbritannia med tilsvarende konklusjoner om at innflytelsen fra familien var langt større enn det skolen hadde muligheter til å påvirke. Jencks' (1974) reanalyser ga samme resultat og han fant ut at dersom man klarte å gjøre alle skoler like gode ville dette bidra til å redusere kognitive forskjeller i befolkningen med én prosent.

Selv om studiene var nokså entydige i sine konklusjoner om skolens beskjedne bidrag, var det liten enighet om hvilke andre påvirkningsfaktorer som var de viktige for å forstå prestasjonsforskjeller i skolen. Mens enkelte framhevet at dette først og fremst var et spørsmål om arv og biologiske forutsetninger (Jensen 1969), mente andre at dette måtte skyldes ulikheter i sosialisering. Flere av de tidlige rapportene framhevet betydningen av familien (Coleman 1966). Jencks (1974) på sin side mente ulikheter i stor grad handlet om flaks og tilfeldigheter. Samtidig vokste det, som vi allerede har vært inne på, fram en kritisk skoleforskningstradisjon på 1970-tallet som

betraktet ulikhet i skolen som et resultat av maktrelasjonene av samfunnet (Bourdieu & Passeron 1977; Bowles & Gintis 1979).

2.2.2 ... til «*school matters*»

Ideen om at skolen ikke skulle ha noen betydning har naturlig nok blitt møtt med skepsis fra pedagogisk hold, men også innenfor psykologisk skoleforskning var det flere som understreket at skolen hadde et stort potensial for å bedre læringsforutsetningene til samfunnsgrupper som tradisjonelt ikke hadde lyktes så godt i skolen (Rutter mfl. 1979). Fra slutten av 1970-tallet og gjennom hele 1980-tallet ble det satt i gang en rekke forskningsprosjekter hvor man identifiserte såkalte «uvanlig effektive skoler», det vil si skoler som kunne vise til betydelig bedre resultater enn elevgrunnet skulle tilsi (Brookover mfl. 1979; Edmonds 1979; Rutter mfl. 1979; Teddlie mfl. 1984). Flere av disse skolene lå i typiske arbeiderklasseområder i de indre byområder, hvor barn og unge vokste opp med relativt sett dårlige levekår. Gjennom å studere skolenes karakteristika relatert til organisering, form og innhold forsøkte man å åpne skolenes «svarte boks». Målet var å få mer kunnskap om hvilke prosesser som foregår internt på skolen og som fremmer læring for skolens elever. At skolene lå i depriverte områder bidro samtidig til et fokus mot det sosiale utjevningssprosjektet.

Boktitler som «*Schools can make a difference*» (Brookover mfl. 1979; Teddlie & Stringfield 1993) og «*School Matters*» (Mortimore mfl. 1988) sier mye om hvilke konklusjoner forskerne kom fram til. Studiene kunne påvise en rekke faktorer som spiller positivt inn på læring og det ble identifisert flere såkalte prosessfaktorer som gikk igjen på tvers av studiene. Edmonds (1979) oppsummerte disse som «the five factor model of school effectiveness»:

- Ansvarlig og pedagogisk involverende ledelse
- Lærere med høye forventninger til hva elevene kan prestere
- Målrettet fokus på at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter
- Trygt og forutsigbart skolemiljø
- Jevnlig oppfølging av elevenes kunnskapsutvikling gjennom vurderinger og planer for eleven

Skoleeffektivitetsforskningen ble etter hvert utvidet til å bli et omfattende forskningsfelt. Utviklingen av nye statistiske verktøy og analysemetoder ga forskningen et grunnlag for å gi sikrere estimater enn det som tidligere hadde vært tilfelle. Metodisk åpnet dette for en optimistisk holdning innen fagfeltet til en dypere forståelse av hvordan skoler fungerer og hva som fremmer skolebasert læring. De nye metodene gjorde forskerne i stand til å ta hensyn til flere nivåer i analysene samtidig, blant annet gjennom å skille ut sammenhenger som oppstår på elev-, klasse- og skolenivå (Raudenbush & Bryk 1992; Goldstein 1995). Det ble gjennomført en rekke slike flernivåstudier på 1980- og 1990-tallet, særlig i USA, men også i Storbritannia, Nederland og Australia. Formålet var å bygge opp en mer elaborert kunnskapsbase enn det de tidligste studiene kunne tilby. Resultatene av denne forskningen er blitt sammenfattet og analysert i en rekke publikasjoner og oversiktsartikler (Purkey & Smith 1983; Levine & Lezotte 1990; Cotton 1995; Sammons mfl. 1995; Reynolds & Teddlie 2000; Scheerens 2000). Selv om disse publikasjonene vektlegger ulike områder litt forskjellig, konkluderer alle disse systematiske gjennomgangene med at det finnes en rekke skolefaktorer som gir grunnlag for økt læringsutbytte for elevene. Det samme finner vi i nyere oversiktsarbeider som for eksempel Nordenbo mfl. (2010).

2.2.3 Nøkkeltrekk ved skoler som lykkes

Tabell 2-1 gir en oversikt over forhold, som i følge tradisjonen rundt skoleeffektivitetsforskningen, ofte kjennetegner skoler med bedre faglige resultater enn det en kan forvente ut fra skolens elevgrunnlag. Noe av dette handler om skolen som helhet, noe handler om læreren, noe handler om den dynamikken som utspiller seg i klasserommet og noe om i hvilken grad skolen trekker foreldre inn i læringsarbeidet til elevene.

Tabell 2-1 Nøkkeltrekk ved effektive skoler

I. Ledelse, skolekultur og organisering	
1. Effektivt pedagogisk lederskap	a. Fast og målrettet lederskap b. Pedagogisk involvering c. Demokratisk innstilling
2. Skolekultur	a. Felles mål og visjoner blant de ansatte b. Høye faglige forventninger og fokus på læringsmål og skoleprestasjoner c. Godt samarbeidsklima mellom lærerne d. Konsistent praksis om regler, elevoppførsel og vurdering av faglig progresjon
3. Systematisk kartlegging på alle nivåer	a. Elevers faglige prestasjoner og framgang b. Skolens utvikling over tid
4. Skolen som lærende organisasjon	a. Skolebasert kompetanseutvikling
II. Undervisningspraksis og læringsmiljø	
5. God undervisningspraksis	a. Godt forberedte undervisningsøkter b. Tydelige læringsmål og fokus på grunnleggende ferdigheter c. Maksimal utnytting av tiden d. Strukturert undervisning e. Høye forventninger til elevene f. Tilpasset undervisningsopplegg
6. Velordnet og inkluderende læringsmiljø	a. Tydelige regler for oppførsel b. Positiv sanksjonering c. Positive relasjoner mellom elever d. Positive relasjoner mellom lærer og elever
III. Lærerkompetanse	
7. Kompetente lærere	a. Lærers faglige kompetanse b. Klasseromsledelse c. Evne til å kommunisere med enkeltelever
IV. Skole-hjem-samarbeid	
8. Foreldreinvolvering	a. Forebygge negativ påvirkning b. Oppmuntring til produktivt samarbeid med foresatte

Note: Oversikten er basert på følgende oversiktsartikler: (Purkey & Smith 1983; Levine & Lezotte 1990; Cotton 1995; Sammons mfl. 1995; Reynolds & Teddlie 2000; Scheerens 2000).

Det er verdt å understreke at de ulike nivåene i stor grad henger sammen. For eksempel kan det være vanskelig å skape et godt klassemiljø dersom læreren ikke har de nødvendige kvalifikasjoner eller hvor det er fravær av en skolekultur som bygger opp under et godt læringsmiljø i klasserommet. Samtidig understrekes det problematiske med å fokusere for mye på enkeltfaktorer. Skoler og klasser utgjør komplekse sosiale systemer, med sine lokale forutsetninger, historikk og kontekst. Organisasjonsendringer tar tid og det

kan også kan foreligge et betydelig motstandspotensial i organisasjonen, både fra lærere, elever, foreldre og ledelse.

Faktorene i oversikten er dels overlappende med femfaktormodellen til Edmonds. Samtidig finnes områder som ikke er dekket av denne modellen, slik som lærerkompetanse og kjennetegn ved god undervisningspraksis. Omfanget av faktorer gjør at det ikke er plass til en detaljert gjennomgang og diskusjon av alle funn. Det henvises til de mange review-publikasjoner som finnes om hva som kjennetegner gode skoler og undervisning (Purkey & Smith 1983; Levine & Lezotte 1990; Cotton 1995; Sammons mfl. 1995; Reynolds & Teddlie 2000; Scheerens 2000; Hattie 2009). Siden målet her er å gi en oversikt og et bakteppe for en del av de metodiske valgene som er foretatt i vår egen casestudie, har vi derfor valgt å presentere de ulike områdene på en mer skissemessig måte.

1. Effektivt lederskap

At skolen har et lederskap som evner å håndtere de stadige endringene som skolene utsettes for, både eksternt og internt, blir framhevet som et sentralt kjennetegn ved skoler som lykkes med å oppnå gode faglige resultater. Det er ikke gitt hva som skal til for å håndtere slike endringer, verken organisatorisk eller av personlige lederegenskaper, og i litteraturen framheves mange ulike måter å skape positive endringsprosesser på. Skoleeffektivitetsforskningen har særlig trukket særlig fram nødvendigheten av å ha en fast og formålsrettet skoleleder, som evner å få de ansatte involvert i endringsprosesser. I studien til Rutter mfl. (1979) framheves blant annet viktigheten av å ha ledere som gjør at alle lærerne føler seg representert og at deres stemmer blir tatt hensyn til.

Flere studier framhever betydningen av pedagogisk lederskap der skoleledere på direkte eller indirekte måter involverer seg i de læringsprosesser som utspiller seg i møtet mellom lærere og elever. Et gjennomgående funn er at desto mer skoleledere retter fokuset mot lærernes kjerneaktiviteter, det vil si undervisnings- og læringsprosessene, desto større sjanse har skoleledere for å påvirke elevenes læringsresultater i positiv retning. Dette er samtidig skoleledere som virker støttende for lærerne og som legger til rette for at den enkelte lærer kan få gjort jobben sin på en mest mulig effektiv måte, som klarer å fremme et velordnet og trygt læringsmiljø med høye forventninger til

hva både lærere og elever kan få til og som evner å kople sammen skole- og hjemkonteksten. Forskningen rundt effektivt lederskap i skolen har også trukket fram betydningen av ledere som jevnlig tar seg tid til å skaffe seg innsikt i lærernes arbeidssituasjon. Deal & Peterson (1990) viser til positive effekter av ledere som bruker tid til å observere lærerne i aksjon i klasserommet, og anbefaler at skoleledere uten varsel gjennomfører korte besøk i klasserommet. Studier har også vist positive effekter av skoleledere som uformelt samtaler med de ansatte om deres hverdagsaktiviteter og som er tilstede når lærere trenger råd og veiledning. Deal & Peterson (1990) understreker at slike former for personlig involvering er en måte som skoleledere kan påvirke selve skolekulturen på.

Reynolds & Teddlie (2000) trekker fram hvordan skoleledere håndterer rekruttering av nye lærere og lærere som ikke er spesielt godt egnet i jobben sin. De framhever skoleledere som på effektivt vis klarer å rekruttere spesielt dyktige lærere og som evner å enten få velegnete lærere til å ta annet arbeid eller gjøre disse lærerne bedre i stand til å gjøre jobben sin på en tilfredsstillende måte.

2. Skolekultur

Et av de sentrale funnene som ble trukket fram i Rutter mfl. (1979) sin studie av skoler i indre London på 1970-tallet, var betydningen av skolens kultur eller «skoleetos», det vil si de verdier, holdninger og praksis som preger skolen som helhet. I følge Rutter er en god atmosfære på skolen i betydelig grad avhengig av hvor godt lærerstaben og ledelsen fungerer som et sammenhengende hele. Flere andre studier har også påpekt viktigheten av at de ansatte trekker i samme retning, og at de overordnede målene og verdiene som den enkelte skole er tuftet på er delt på en grunnleggende måte. Dette er særlig viktig fordi skolene kan stå overfor målsettinger som kan være utfordrende å nå, samtidig som ulike mål og verdier dels kan stå i konflikt til hverandre.

Flere studier har påvist sammenhenger mellom gode skoler og hvor samstemt lærerstaben er på ulike områder. Dette handler både om hva slags pedagogisk grunnsyn lærerne har og hvordan de forholder seg til regler og bestemmelser som er ment å gjelde på skolen, slik som standarder for karaktersetting og når undervisningen skal begynne og slutte og hva man

oppfatter og hvordan man skal reagere på uakseptabel elevatferd. Rutter mfl. (1979) viste for eksempel at elever i større grad oppførte seg i tråd med gjeldende regler når de måtte forholde seg til generelle forventninger som var satt av skolen som helhet, framfor individuelle læreres egne versjoner av regler for orden og oppførsel.

Selv om skolens primæroppgaver er knyttet til læring og læringsprosesser, har studier vist at det kan være stor variasjon når det gjelder disse kjerneoppgavenes plass i skolekulturen. De tidligste skoleeffektivitetsstudiene påviste at skoler som oppnådde best resultater for elevene sine var de som hadde et fokus på at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter, og hvor det var utviklet en prestasjonsorientert skolekultur hvor lærere og ledelse hadde høye forventninger til hva elevene kunne oppnå av faglige resultater (Brookover mfl. 1979; Edmonds 1979; Rutter mfl. 1979).

En annen viktig side ved skolekulturen er betydningen av gode samarbeidsrelasjoner internt i lærerstaben. Særlig har man her lagt vekt på den type samarbeid som gir lærere muligheter til å lære av hverandre, for eksempel gjennom at det utvikles arenaer for å dele gode ideer, at lærere observerer hverandre i undervisningen og gir hverandre tilbakemeldinger og gjennom å jobbe sammen for å forbedre undervisningsopplegg. Reynolds & Teddlie (2000) argumenterer for at slike samarbeidsrelasjoner er spesielt viktig for å videreutvikle positive skolekulturer over tid.

3. Systematisk kartlegging på alle nivåer

Edmonds (1979) regnet det å følge opp den enkelte gjennom jevnlig testing og kartlegging av elevenes kunnskapsutvikling som en av fem sentrale faktorer ved effektive skoler. Det har likevel blitt reist spørsmål om hvor effektivt tidsbruk dette egentlig er og hvordan slike kartleggingssystemer best kan bli utformet (Levine & Lezotte 1990). I følge Sammons mfl. (1995) er det lite som tyder på at kartlegging og testing i seg selv har noen særlig effekt på elevers prestasjoner. Når systematisk oppfølging av elevenes kompetanse og kunnskaper likevel har vist seg å være et kjennetegn ved mange av de skolene som oppnår gode resultater, skyldes dette at kartlegginger kan være et utgangspunkt for å føre til endringer og justeringer av praksis både på skolenivå og i klasserommet (Sammons mfl. 1995). Sammons mfl. (1995)

hevder at kartlegginger for det første gir signaler til skolen om graden av måloppnåelse på ulike områder og det bidrar til at både elevenes, lærernes og ledelsens fokus i større grad blir rettet mot skolens kjernemål. De mener at kartlegginger også kan gi et kunnskapsgrunnlag for å vurdere hvilke undervisningsmetoder som fungerer. De trekker videre fram at kartlegginger er en måte lærerne kan gi beskjed til elevene om at de er interessert i hva slags framgang elevene har. Sammons mfl. (1995) argumenterer for at kartlegging av elevers prestasjoner og framgang er særlig effektivt når skoleledere utøver et tydelig engasjement for denne typen aktiviteter og følger det opp med sine lærere.

4. Skolen som lærende organisasjon

I skoleeffektivitetsforskningen blir gode skoler ofte omtalt som «lærende organisasjoner», det vil si at lærerne og skoleledelsen kontinuerlig søker å forbedre sin praksis, blant annet gjennom å holde seg faglig oppdatert og utvikle organisatoriske systemer for forbedring (Sammons mfl. 1995). Det blir hevdet at den organisatoriske læringen som kommer ut av slike prosesser er mest effektiv når utviklingsarbeidet foregår som en skolebasert aktivitet, framfor som individuell kompetanseutvikling av lærere. Mortimore mfl. (1988) fant at kompetanseutviklingsprosjekter som hadde begrenset relevans for skolens kjernevirksomhet hadde liten effekt. Dette understreker betydningen av at slike utviklingsprosesser er praktisk rettet og at de foregår som en integrert del av skolens helhetlige virksomhet. Fokuset på skolen som lærende organisasjon retter altså i stor grad oppmerksomheten mot intern selvrefleksjon og utviklingsprosesser basert på at de som selv vet hvor skoen trykker er de som er best egnet til å definere problemstillinger. Synet på skolens egen kapasitet til å forbedre seg selv blir understreket av Levin & Lezotte (1990), som viser til flere studier som tyder på at særlig «one-off presentations by outside experts can be counterproductive». Reynolds & Teddlie (2000) konkluderer med at «(...) a close synchronization of school developmental priorities with the site based developmental activities, and the generation of a staff culture which involves mutual learning, monitoring and commitment to collaboration are all likely to be important». Med dette

understrekes betydningen av lokalt forankrete endringsprosesser, ut fra prinsippet om de som selv har skoen på vet best hvor den trykker.

5. God undervisningspraksis

Selv om skolens organisering og kultur kan være betydningsfulle nok for elevenes læringsutbytte, er det rimelig at det er det som skjer i klasserommet, der selve læringsaktivitetene skjer, at skolen har størst potensial for å gjøre en forskjell. Et kjernepunkt i det å skape gode skoler handler derfor om hvordan utvikle god undervisningspraksis. Siden spørsmålet om hva slags undervisning som fører til best læring er et de mest sentrale forskningsspørsmål innenfor utdanningsforskningen, foreligger det naturlig nok en enorm forskningslitteratur på dette området, særlig innenfor pedagogikken. I mange sammenhenger blir det understreket at der er vanskelig å komme fram til endelige svar på dette spørsmålet, siden pedagogiske praksisformer er kontekstavhengige. Under noen betingelser virker de, og under andre virker de ikke. Et relevant spørsmål er med andre ord under hvilke betingelser – og for hvem – at bestemte undervisningspraksiser har virkning.

Til tross for slike innvendinger har skoleeffektivitetsforskningen gjerne konkludert med at det finnes noen sider ved lærernes undervisningspraksis som har bedre forutsetninger for å fremme læring hos elever enn andre. Skoler som oppnår gode faglige resultater har ofte en tendens til å ha sammenfallende undervisningspraksis på en del områder. Det som særlig blir trukket fram er betydningen av å tydeliggjøre for elevene hva de skal lære (klart definerte læringsmål), at tiden blir maksimalt utnyttet, at lærerne har høye forventninger til at elevene kan strekke seg, at undervisningsopplegget er tilpasset elevenes behov og forutsetninger og at undervisningen er godt forberedt og strukturert. Forskningen understreker også betydningen av en undervisningspraksis med høyt læringstrykk, som innebærer målrettet fokus på et avgrenset sett med læringsmål og arbeidsoppgaver og hvor det er forholdsvis høyt tempo i undervisningen.

For læreren er det vesentlig å gjøre undervisningen meningsfull for elevene. Pedagogisk forskning viser at målene for undervisningen må tydeliggjøres for elevene ved introduksjon til nye temaer, at læringsmålene settes i

sammenheng med det elevene har lært før og at læreren vender tilbake til målene underveis i undervisningsprosessen.

En annen side ved undervisningspraksis handler om hvor effektiv læreren klarer å gjennomføre selve undervisningsøktene. Reynolds & Teddlie (2000) påpeker at læreren kan gjøre mye for å maksimere tiden i undervisningsøktene, for eksempel ved å starte og avslutte øktene etter planen. ved å minimere tiden som går bort i forbindelse med overganger mellom de ulike faglige aktivitetene og å minimere tid brukt til utenomfaglige aktiviteter, som for eksempel å regulere uønsket elevatferd. Effektivitet i klasserommet handler også om det å sikre at regler og rutiner er godt forstått av alle, slik at behovet for å stille læreren spørsmål om hva de skal gjøre reduseres.

En undervisningspraksis der lærere har høye forventninger til hva elevene kan lære, har siden 1970-tallet blitt framhevet som et typisk kjennetegn ved god undervisningspraksis, også i nyere oversiktsarbeider (Hattie 2009). Selv om det kan være vanskelig å avgjøre kausalretningen mellom lærerforventninger og elevenes læringsresultater, er det i en rekke studier påvist tydelige sammenhenger mellom lærerforventninger og læringsresultater (Brookover mfl. 1979; Rutter mfl. 1979; Mortimore mfl. 1988). Mange av disse studiene har konkludert med positive læringseffekter av lærere som setter en høy standard for hvor langt elevene kan strekke seg, hvor de kommuniserer disse forventningene til elevene og der det legges til rette for intellektuelt utfordrende læringssituasjoner for elevene. Reynolds & Teddlie (2000) understreker at høye forventninger i seg selv ikke nødvendigvis trenger å ha noen effekt, men at dette først og fremst kan være utslagsgivende innenfor prestasjonsorienterte læringsmiljøer preget av faglig tett oppfølging kombinert med positive tilbakemeldinger og der også skoleledelsen har et tydelig og prioritert fokus rettet mot akademiske læringsmål.

6. Velordnet og inkluderende læringsmiljø

En av konklusjonene fra skoleeffektivitetsforskningen er hvordan det sosiale og kulturelle livet i klasserommet bidrar til å påvirke elevenes forutsetninger for læring. Et gjennomgående funn er at gode skoler bærer preg av klasse- miljøer som framstår som velordnet og inkluderende, hvor det er utviklet en positiv atmosfære preget av gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom

elevene. Det framheves betydningen av å ha lærere som ser elever som hele mennesker, som evner å utvikle elevenes selvbilde og identitet på positive måter, som gir elevene positive tilbakemeldinger og som får elever til å føle ansvar for fellesskap og egen utvikling.

En viktig del av kulturen i et klasserom handler om hvilke standarder som finnes når det gjelder hva som forventes av elevene, både av oppførsel, deltakelse i undervisningen og innsats i skolearbeidet. Skoleeffektivitetsstudiene har understreket betydningen av å ha ro og orden i klasserommet og det problematiske ved at elevene bråker eller beveger seg mye rundt innenfor og mellom klasserommene (Rutter, Edmonds, Brookover). Studiene framhever imidlertid at ro og orden i seg selv ikke nødvendigvis fremmer læring, men at en velordnet og rolig atmosfære i klasserommet er en forutsetning for at elevene skal kunne konsentrere seg om læringsarbeidet.

Et gjennomgående funn er at positiv sanksjonering av innsats og oppførsel som er i tråd med skolens forventninger til elevene, er en mer effektiv måte å skape ro og orden i klasserommet på enn det som oppnås gjennom formell regelstyring og ytre former for kontroll. Rutter legger vekt på at utstrakt bruk av straff ikke bare kan ha negative effekter på elevers atferd, men at det også kan føre til større fravær blant elevene. Skoleeffektivitetsforskningen framholder at effektive former for disiplinering handler om lærere som selv har god orden, og som er konsistente når det gjelder å opprettholde rettfærdige og tydelige regler som er vel forstått og kjent hos elevene.

Et klassemiljø preget av lærerens positive tilbakemeldinger og rosing av elevene handler ikke bare om å skape disiplin, men kan også være effektive virkemidler for å skape motivasjon og få elevene til å føle seg verdsatt. Teddlie & Reynolds (2000) viser til forskning som kan tyde på at ros og positiv feedback er mest effektivt når det skjer raskt, at det er spesifikt for elevene hva rosen handler om, at læreren bruker varierte former for positive tilbakemeldinger og at han eller hun er rettfærdig i sin fordeling av ros mellom de ulike elevene i klassen. Mortimore mfl. (1988) fant positive effekter på læring i situasjoner hvor lærere kommuniserte entusiasme og engasjement til elevene sine og hvor de viste sterk interesse for hver enkelt elev som individ. På liknende vis fant Rutter mfl. (1979) positive skole-

effekter av å ha lærere som ble oppfattet som tillitspersoner, som elevene for eksempel kunne gå til dersom de hadde personlige problemer.

Rutter mfl. (1979) framhever at kvaliteten på skolebygningen og inventar og hvordan skolen vedlikeholdes, også kan ha en betydning for elevenes læringsutbytte. Han hevder at godt vedlikeholdte skoler har en tendens til å påvirke elevenes holdninger på en positiv og oppbyggende måte, mens nedslitte bygninger og klasserom i større grad legger forholdene til rette for hærverk, noe som igjen kan bidra til nedbygging av elevenes moral og følelse av forpliktelse overfor skolen sin. Rutter sitt poeng er at skoler, gjennom å utvikle elevenes ansvarsfølelse overfor skolen og sin egen lærings-situasjon, kan bidra til å fremme prososial atferd og holdninger som støtter opp under skolens kjerneoppgaver. På de mest effektive skolene i studien til Rutter mfl. (1979) var det en tendens til å involvere elever i ulike oppgaver på skolen og at elevene tok del i demokratiske prosesser som gjaldt deres egen situasjon på skolen.

7. Kompetente lærere

Siden kravene til lærerrollen er kompleks, og elevene har nokså ulike utgangspunkt, er det rimelig å anta at en lærer må inneha et variert register av personlige kvaliteter for å oppnå gode læringsresultater med elevene sine. En rekke studier har forsøkt å komme nærmere spørsmålet om hva slags egenskaper som kjennetegner gode lærere. I en nylig gjennomgang av forskningen på dette området, konkluderer Nordenbo mfl. (2008) at det er særlig tre typer av kompetanse som lærere trenger for å oppnå gode læringsresultater: kompetanse til å inngå i en god relasjon til elevene, kompetanse til å lede undervisningsgruppene og formidlingskompetanse, både generelt og i tilknytning til det enkelte undervisningsfaget. Rapporten understreker også betydningen av læreren som en synlig leder i klasserommet, som «(...) over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem» (s. 7).

Nordenbo mfl. (2008) konkluderer med at det er en sammenheng mellom hvor solid fagkompetanse læreren har og hvor gode resultater elevene oppnår. Dette blir foreslått forklart på flere måter. For det første antas det at lærere som kan faget sitt gjerne vil ha en kognitivt mer utfordrende undervisningsstil og at dette kan bidra til å motivere elevene til å inngå i en mer

abstrakt form for tenkning. For det andre blir det påpekt at lærere som har gode faglige kunnskaper har en tendens til å variere undervisningen sin i større grad enn andre. Dette kan ha sammenheng med at lærere som kan faget sitt, ofte har større tiltro til egne evner og dermed vil formidle faget på en sikrere og friere måte. Denne friere stilen kan igjen åpne «(...) for lærerens mulighet til både å gå ut over fagets grenser, foreta tankesprang med utgangspunkt i faget, og å anvende mange forskjellige former for undervisningsmateriale.» (s. 58).

8. Foreldreinvolvering

Selv om det er mye som tyder på at foreldre utgjør en viktig ressurs for å fremme barn og unges læring og utvikling, er det ikke alle former for foreldreinvolvering som nødvendigvis støtter opp under barnas læringsprosesser i skolen. Hattie (2009) viser til studier som har påvist negative effekter av former for foreldreinvolvering som er basert seg på kontroll- og overvåkingsstrategier. Samtidig er det påvist betydningsfulle positive effekter knyttet til det å ha foreldre som har høye forventninger og aspirasjoner på barnas vegne og der de engasjerer seg gjennom å være aktive deltakere i barnas læringsprosesser (Hong & Ho 2005).

Beskrivelser av engasjerte foreldre ved suksessrike skoler går igjen i flere av skoleeffektivitetsstudiene (Mortimore mfl. 1988). Samtidig har det i noen av de større studiene (Teddlie & Stringfield 1993) ikke vært mulig å påvise noen tydelige sammenhenger mellom ulike mål på foreldreinvolvering og hvilke faglige resultater skolene oppnår. I Norge, som i andre land, er det påvist at middelklasseforeldre gjennomgående har langt høyere forventninger til hvor godt barn skal prestere i skolen og hvor lang utdanning barna skal ha (Bakken 2003a; Lareau 2003). Skoler som er beliggende i typiske middelklasseområder vil således ofte rekruttere elever med forholdsvis ambisiøse foreldre.

Nordenbo mfl. (2010) konkluderer i sin metaanalyse likevel med at «gode skoler» typisk er kjennetegnet ved en foreldremasse som støtter barna sine, som utviser positive holdninger til skolen barna går på og som generelt er opptatt av utdanning og hvordan barna gjør det på skolen. Rapporten framhever betydningen av at skoler tar i bruk ulike strategier med tanke på å

utvikle en kultur for lokale samarbeidsrelasjoner («community partnerships»), der foreldreengasjement og foreldreinvolvering inngår som en viktig del av dette arbeidet. Blant annet kan skolen gi foreldre tips og veiledning om hvordan man kan hjelpe barna med lekser. De kan også oppmuntre foreldre til å delta i ulike sammenhenger for å avdekke for skolen hvilke behov foreldre og barna har for å bedre læringssituasjonen til barna. Nordenbo mfl. (2010) framhever betydningen av at skoler åpner opp for aktiv foreldreinvolvering i skolestyrer og at de deltar i diskusjoner i hvordan skolen skal drives.

2.2.4 Skandinavisk forskning om hva som kjennetegner skoler som lykkes faglig

Det er forholdsvis kort tradisjon i skandinavisk forskning for å studere kjennetegn ved gode og dårlige skoler. Dette skyldes dels at man i pedagogisk klasseromsforskning bare i begrenset grad har vært opptatt av å måle elevers læringsutbytte, og dels at de registerbaserte studiene av læringsutbytte bare i begrenset grad har vært opptatt av å måle hva slags praksis som utspiller seg på skole- og klasseromsnivå. Med noen få unntak¹, er det først på 2000-tallet at det er blitt gjennomført større studier av god skolepraksis i Skandinavia hvor målet har vært å avdekke hva som kjennetegner praksis ved skoler som oppnår uvanlig gode resultater. I denne sammenheng er det relevant å trekke fram tre studier, som alle baserer seg på omfattende data og hvor det tas i bruk både kvalitative og kvantitative metoder for å studere skoler og den praksis som finner sted lokalt (Mehlbye & Ringsmose 2004; Skolverket 2005; Nordahl mfl. 2009). Disse studiene har mange likhetstrekk ved vår egen studie og vil derfor bli presentert noe mer detaljert enn de internasjonale studiene referert ovenfor.

Felles for disse tre skandinaviske undersøkelsene er at de betrakter god skolepraksis som et resultat av et komplekst samspill mellom ulike faktorer på ulike nivåer i skoleorganisasjonen. Studiene legger vekt på at det ikke er mulig å lage detaljerte smørbrødlister som beskriver i detalj hva skoler og

¹ På 1980-tallet var Norge med i den internasjonale studien ISERP (International School Effectiveness Research Project), se Grøterud, M. og B. S. Nilsen (1998). *Effektive skoler – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

lærere bør gjøre for å legge forholdene best mulig til rette for at elevene skal få utvikle seg og lære. Samtidig finner man også i disse studiene en del fellestrekk ved skoler som oppnår bedre resultater enn forventet. Dette er faktorer som forskerne gjerne framhever at skoleledere og lærere med fordel kan rette oppmerksomheten mot i arbeidet med å utvikle god undervisnings- og skolepraksis.

Både Skolverket (2005) og Mehlbye & Ringsmose (2004) understreker at den enkelte skoles praksis er avhengig av en rekke sosiale betingelser og framhever betydningen av den lokale konteksten som skolen befinner seg i. En viktig side ved dette handler om hvilket elevgrunnlag skolen rekrutterer, fordi dette blant annet vil påvirke hvilken vekt sosialpedagogiske faktorer har i forhold til de mer skolefaglige for å få skolehverdagen og undervisningen til å fungere på optimale måter.

Danmark: De gode eksemplene

I den danske studien «De gode eksemplene» (Mehlbye & Ringsmose 2004) var formålet å undersøke hvilke forhold på en skole som fremmer elevenes faglige prestasjoner og peke på områder som er særlig utslagsgivende for elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Det siste er imidlertid vanskelig å få øye på i studiens konklusjoner. Studien omfatter både kvantitative analyser av et stort antall skoler og mer inngående casestudier av skoler som ligger over og under forventet gjennomsnitt i karakterstatistikken. Undersøkelsen er gjennomført i den danske grunnskolens 2. og 8. trinn. Forskerne konkluderer med at skolen kan utgjøre en viktig forskjell for elevene sine, selv om skoleeffekten ikke er stor nok til at dette i seg selv kan «(...) udligne de sociale forskelle mellom skolerne målt på elevbakgrunn karaktermæssigt sett» (s. 12).

I den kvalitative delen av studien har de analysert organisatoriske forhold, verdigrunnlag, holdninger og praksis som kommer til uttrykk på et utvalg av skoler. 15 skoler ble strategisk valgt ut. På elleve av skolene lå elevprestasjonene over det en kunne forvente ut fra elevgrunnlaget, mens på fire skoler hadde elevene lavere prestasjoner. Et viktig funn fra studien er at praksis og læringssyn varierte mye mellom de ulike skolene, selv om skolene

forholder seg til de samme læreplanene og skolene befinner seg innenfor ett og samme nasjonale skolesystem.

Analysene ga grunnlag for å identifisere seks ulike skoleprofiler, som framsto som mer eller mindre typiske ved skolene som deltok i undersøkelsen. To av disse profilene er assosiert med lave skoleprestasjoner og antyder noen momenter som gir et svakt grunnlag for «kultur for læring». Det forfatterne klassifiserer som den «anarkistiske skolen» er en skole preget av få regler og sentrale beslutningsprosedyrer med en ledelse som oppleves som fraværende av lærerpersonalet. Dette var skoler som var preget av motsetninger i læringssyn og mangel på felles forståelse i lærerstaben når det gjelder hvordan man skal implementere ulike krav og endringer som kommer utenfra eller fra ledelsen. Forskerne bak studien tolket disse motsetningene som et grunnlag for et nokså betydelig konfliktklima mellom lærerne. «Den lærerstyrte skolen» var en annen type skole med forholdsvis lave skoleprestasjoner. Også her er ledelsen mer tilbaketrukket, og den pedagogiske virksomheten er i hovedsak basert på den individuelle lærers eget læringssyn. Beslutningsstrukturene beskrives som usynlige og tilfeldige, uten at dette oppleves som problematisk for personalet. En viktig forskjell til «den anarkistiske skolen» handler om at det er mindre konflikter på «den lærerstyrte» og at lærerne har høy trivsel og prioriterer de sosiale sidene ved det å være lærer. Skoleledelsen var også mer nærværende på den lærerstyrte skolen, men ble først og fremst trukket inn når lærerne selv opplevde at det var behov for det.

Praksisen som finner sted i de fire skoletypene som ble assosiert med gode skolerresultater, beskrives i Mehlbye & Ringsmose (2004) langt på vei tilsvarende det en finner i skoleeffektivitetsstudiene fra 1970–1990-tallet utenfor Skandinavia. Også i Danmark blir det framhevet betydningen av en klar og tydelig ledelse som involverer seg i pedagogiske spørsmål, at skolen har gode rutiner og fungerer som en organisatorisk enhet, at lærergruppen har utviklet fruktbare samarbeidsrelasjoner, at elevene er læringsorienterte og at skolen er fundert på et tydelig og velintegreert verdigrunnlag preget av høye faglige forventninger, god omgangstone, samt orden og disiplin. Samtidig viser studien at det ikke finnes en enkelt løsning for å oppnå slike positive skoleutviklingsprosesser. Mens noen skoler ivaretar tydelighet i beslutninger og rutiner gjennom demokratiske prosesser («den demokratiske skole»), skjer

dette på andre skoler gjennom en sterkere sentral styring fra rektors side («den disiplinerende skole»). «Den målstyrte skolen» legger vekt på styring gjennom et omfattende system for konkretisering av læringsmålene, både i relasjon til elevene og internt som styring av undervisning og innsatsområder. På «den tradisjonsbundne faglig orienterte skolen» er sikring av faglighet i større grad integrert i en skolekultur som legger vekt på fagenes betydning og tradisjonelle pedagogiske virkemidler.

Sverige: Variation i måluppfyllelse mellan skolor

Omtrent samtidig som den danske undersøkelsen publiserte det svenske Skolverket (2005) en evalueringsstudie basert på nokså tilsvarende metoder og problemstillinger. Undersøkelsen omfattet samtlige elever på slutten av ungdomstrinnet. Skoler ble identifisert etter hvor gode karakterer elevene fikk, etter å ha tatt hensyn til at skoler rekrutterer elever med ulik sosial og etnisk bakgrunn. I casestudiedelen var man opptatt av å kontrastere praksis og organisering mellom skoler som var høyt- og lavtpresterende. Seks skoler ble strategisk valgt ut, tre skoler hvor resultatene var bedre enn forventet og tre skoler under forventet nivå. Konklusjonen er mindre entydig enn i den danske studien, i det rapporten legger vekt på å problematisere kompleksiteten i mulige påvirkningskilder og kausalretninger. Casestudien understreker for eksempel at det finner sted en gjensidig og vekselvis påvirkning mellom skolens virksomhet og elevsammensetning på den ene siden og skolens evne til å utvikle elevene i den retning som den nasjonale læreplanen tilsier at elevene skal på den andre. Rapporten framhever at god skoleutvikling i stor grad handler om å forsøke å komme inn i gode og selvforsterkende prosesser – og å unngå at man havner inn en sirkel av negative hendelser.

På enkelte områder finner også denne studien markante forskjeller mellom høyt- og lavtpresterende skoler. I rapporten framheves særlig betydningen av det å etablere tette og tillitsfulle relasjoner mellom lærere og elever. De mest framgangsrike skolene i dette utvalget bar preg av å ha lærere med høyt fokus både på den faglige relasjonen til elevene og på de mer omsorgsmessige sidene av elev–lærer-relasjonen. Dette var lærere som var opptatt av å kjenne hele eleven, og som i tillegg til å ha oversikt over elevenes faglige framgang, kjente elevenes sosiale situasjon i skolen og hadde oversikt over

elevenes familieforhold og fritidsmønstre. Rapporten argumenterer med at når lærerne kjenner elevene som hele mennesker, er forutsetningene for læring bedre fordi de har den nødvendige kjennskapen til hva som skal til for at elevene skal utvikle seg videre og lære mer. Dermed er mulighetene til å gjøre noe som virker for elevene større. For læreren kan slike tillitsrelasjoner også fungere som en form for sosial kontroll som bidrar til å hindre elever i å «gli unna». Rapporten legger vekt på betydningen av at lærerne har relativt få elever som de har ansvar for og argumenterer for at skolene bør organiseres slik at lærere – også på ungdomstrinnet – gis mulighet til å ha innsikt i elevenes liv, både i og utenfor skolen.

Analysene viste også at den faglige selvtilliten var høyere på de høytpresterende skolene. Lærerne var i stor grad trygge på at de kunne hjelpe elevene sine, også de elevene som vokste opp under forholdsvis dårlige familieforhold. Forskerne tolker dette som et uttrykk for høye ambisjoner på vegne av elevene og at lærerne utviste en tro på at alle elever kan forbedre seg. I det hele tatt var det større handlingskraft på de høytpresterende skolene. Både lærerne og skolen tok tak i saker og fikk gjennomført det man hadde bestemt seg for.

Skolene som ble rekruttert til studien ble ikke bare valgt ut på bakgrunn av hvilke karakterer elevene hadde fått. Utvalget var konstruert slik at de seks høyt- og lavtpresterende skolene dannet tre par av skoler ut fra hvilket sosioøkonomisk og etnisk befolkningsgrunnlag skolene rekrutterte elever fra. To av par-skolene lå i rurale områder hvor befolkningen hadde forholdsvis lavt utdanningsnivå. To lå i typiske middelklasseområder og de siste to skolene rekrutterte elever fra et område med forholdsvis stor innvandrerbefolkning. Bakgrunnen for denne strategien var å kaste lys over mulighetene for at god skolepraksis er noe som vil kunne variere ut fra det elevgrunnlaget som skolen rekrutterer fra. Det forskerne trekker fram som viktigst er på hvilke måter lærerne etablerer tillitsrelasjoner til elever og kommuniserer med foreldre med ulik bakgrunn. På den framgangsrike middelklasseskolen ble det framhevet at relasjonene mellom lærere og elev var forholdsvis rolige og preget av at lærerne brukte mye tid på å snakke både om og med elevene. Det ble også rapportert at lærerne leste årsplaner sammen med foreldrene og snakket med dem om vurderingskriterier. På den framgangsrike skolen med

mange minoritetselever bar stemningen preg av å være ganske hektisk for lærerne, blant annet gjennom telefonsamtaler fra elever også på søndager. Lærerne brukte mye tid til å hjelpe elevene med å planlegge og følge opp arbeidsinnsatsen, noe som blant annet ble begrunnet i at elevene fikk begrenset oppfølging hjemmefra.

Norge: Skoler med lite og mye problematferd blant elevene

Basert på en omfattende undersøkelse av mer enn 100 barne- og ungdomsskoler identifiserte Nordahl mfl. (2009) tre skoler hvor elevene rapporterte om høy grad av atferdsproblemer («minusskoler») og tre skoler hvor det var lite atferdsproblemer blant elevene («plusskoler»). Skolene ble studert nærmere med hensyn på klasseromspraksis og undervisningsorganisering, lærersamarbeid og ledelse. Studien avdekket flere tydelige forskjeller mellom pluss- og minusskolene. På plusskolene presterte elevene relativt bedre på de nasjonale prøvene og elevene utviste en høyere grad av skolemotivasjon og arbeidsinnsats enn på minusskolene. Dette ble tolket som et uttrykk for at skoler som lykkes med å forebygge og håndtere atferdsproblemer på en fruktbar måte «(...) også ser ut til å lykkes godt på andre avgjørende områder for elevenes læring og utvikling» (Nordahl mfl. 2009: 97).

Mange av de trekkene som er framhevet i den internasjonale skoleeffektivitetsforskningen var også tydelige skillelinjer mellom skolene med henholdsvis høy og lav grad av atferdsproblemer. Rapporten legger stor vekt på betydningen av en tydelig klasseledelse og at lærere utvikler gode relasjoner til elevene. De trekker særlig fram det som omtales som *autoritativ klasseledelse*, der læreren framstår som «(...) en tydelig, klar og ansvarlig voksen som har kontroll og struktur i undervisningssituasjonen samtidig som han eller hun viser både omsorg og respekt for elevene» (Nordahl mfl. 2009: 67). Studien viste samtidig at de fleste undervisningstimene på plusskolene var kjennetegnet av et høyt faglig fokus, hvor lærerne var godt forberedt og tilkjennega gode fagdidaktiske kunnskaper. Nordahl mfl. (2009) oppfattet det slik at høye forventninger, både til hva elevene skulle oppnå av faglige resultater og til hva som ble oppfattet som sosialt akseptabel atferd, var en integrert del av selve skolekulturen ved de skolene der det var minst problematferd. At skolelederne på plusskolene også ga uttrykk for tydelige

forventninger til lærerne, bidro i følge forfatterne til å gjøre det lettere for lærerne å uttrykke tydelige forventninger til elevene.

Også på andre områder var det i større grad «en rød tråd» gjennom hele organisasjonsstrukturen på plusskolene. Et eksempel på dette var hvordan skolen som helhet tok ansvar for elevenes problematferd, i den forstand at både lærere og ledelse betraktet og responderte på problematisk elevatferd i et kontekstuellt perspektiv – og ikke primært som et individuelt problem knyttet til den enkelte elev. Et annet eksempel var at variasjonen innad i plusskolene var betydelig mindre enn på minusskolene. Sammenliknet med minusskolene var det forholdsvis større grad av felles praksis blant lærerne på plusskolene, både når det gjelder elevsyn, klasseledelse, forventninger til elevene og håndtering av regelverk. Dette ble tolket som et uttrykk for skolekulturen på disse skolene. Plusskolene hadde videre utviklet en skolekultur, der verdier som frihet, tillitt og lojalitet sto sterkt sammen med felles verdier som åpenhet, samarbeid og refleksjon. Plusskolene ble også framstilt som utviklingsorienterte skoler, der en satset på noen få større og integrerte innsatsområder, framfor mange små.

Rapporten belyser også sammenhenger mellom undervisningsformer og elevatferd. Forskerne er kritiske til en skole med for sterkt fokus på organisatorisk differensiering og individualiserte arbeidsmåter. Det empiriske materialet viste at i de timene hvor læreren i stor grad la opp til at elevene selv kan velge arbeidsmåter, var det mer vandring, bråk og uro, noe som gir mange elever dårlige forutsetninger for å konsentrere seg rundt det faglige læringsarbeidet. I timene hvor læreren la opp til strukturerte undervisningsopplegg og hvor klassen hadde felles fokus, var også de timene med størst fravær av problematferd og hvor undervisningen var preget av ro og positiv stemning. At individualiserte og elevaktive arbeidsformer bidrar til at ansvaret for elevenes læring i for stor grad overføres til elevene selv, er noe også andre forskere har trukket fram som et problem. Klette (2008) beskriver for eksempel i en artikkel hvordan dette kan føre til at noen elever får «ansvar for å forvalte egen ulykke» – og da særlig elever som i liten grad er selvdrevne og har en indre motivasjon for læring.

2.3 Implikasjoner for vår egen studie

Litteraturgjennomgangen understreker at ulikhet i skolen er resultat av sammensatte forhold og at skolene utgjør komplekse organisasjoner. Forskningen på feltet understreker at det er mange måter å utvikle en lokalt forankret «kultur for læring» på, både på klasseromsnivå og på den enkelte skole. Kompleksiteten gjør det vanskelig å lage klart definerte oppskrifter som entydig beskriver hva som danner fruktbare rammer rundt elevers læringssituasjoner. Samtidig er studiene nokså samstemte på at det finnes en del fellestrekk ved god undervisning og ved skoler som oppnår gode resultater. På skolenivå er det mye som tyder på at en tydelig ledelse som er involvert i pedagogiske spørsmål er viktig for å utvikle en skolekultur som bidrar til at en kommer inn i gode sirkler som virker selvforsterkende på gode læringsprosesser. På klasseromsnivå er det et fellestrekk at studiene framhever betydningen av å etablere gode og tillitsfulle relasjoner mellom lærere og elever preget av høye forventninger til hva elevene kan lære. Samtidig som læreren evner å være en tydelig leder i klasserommet og at det er en struktur og forutsigbarhet i undervisningsopplegget. Funnene fra 40 års forskning gir noen retninger til oss når vi skal studere hvordan «kultur for læring» eller mangel på dette utspiller seg på skole- og klasseromsnivå.

Med dette understrekes at studier av læringsprosesser i skolen bør ha et fokus på skolen som et hele og at en casestudie bør rette oppmerksomheten mot skoleorganisasjonens ulike nivåer – ledelse, skolekultur og klasseromsdynamikk – og se disse i sammenheng. Samtidig understreker særlig de skandinaviske studiene betydningen av å se skolens virksomhet i relasjon til det elevgrunnlaget skolene har og den konteksten som skolens virksomhet utspiller seg innenfor. I et skolesystem hvor nærhetsprinsippet står sterkt, har skolene liten kontroll over hvilke elevgrupper som til enhver tid sogner til skolen (selv om dette i liten grad forandrer seg). Skolene har en lokal forankring, og vil være preget av lokale tradisjoner, kulturuttrykk og de ressurser som til en hver tid finnes innenfor skolekretsen.

Litteraturen om hvorfor prestasjonsforskjeller oppstår i skolen viser at det ikke er noen konsensus rundt spørsmålet om hvorvidt skolen bidrar til å skape ulikhet eller om skolen «bare» bidrar til å reproducere forskjeller som allerede er tilstede. I en casestudie som har som mål å framskaffe kunnskap

om ulikhetsprosesser i skolen, vil det være viktig å avklare hvorvidt skolene som studeres kan sies å bidra til å skape – eller til å reprodusere – prestasjonsforskjeller mellom ulike elevgrupper. I kapittel fem vil vi derfor analysere skolenes prestasjonsprofiler over tid og undersøke om noen elevgrupper har en bedre (eller dårligere) prestasjonsutvikling gjennom de årene de går på de skolene vi har studert. Svaret på disse analysene vil være avgjørende for hvilke spørsmål som casestudien kan besvare.

3 Om klasseromsforskning som forskningsområde

Det synes å være enighet om at klasseromsforskning har fått større oppmerksomhet og blitt en viktigere del av det pedagogiske forskningsfelt de seneste 10–15 årene (Klette 1998; Haug 2008). Lenge var det liten interesse for det som foregikk i klasserommene og en var mindre opptatt av å se etter om det var en sammenheng mellom klasseromsvirksomheten og elevenes skoleprestasjoner (Haug 2008). Den pedagogiske forskningsinteressen var for en stor grad knyttet til andre sider ved skolevirksomheten, som for eksempel skoleledelse og organisasjonsutvikling (Telhaug 1997).

En skal være forsiktig med å formulere et felles mål for klasseromsforskningen. Mangfoldet er stort, både med hensyn til hva en fokuserer på og hvilke metoder en bruker, men et av formålene med klasseromsforskning, slik Bachmann mfl. (2010) formulerer det, ligger tett opp til den hensikt vi har hatt med våre klasseromsobservasjoner. De sier at når en økende del av elevmassen ikke synes å dra nytte av eller få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, er det grunn til å diskutere om det kan ha sammenheng med undervisningsprosessen i skolen. Spørsmålet er altså om klasseromsforskningen kan bidra til å forklare noen av forskjellene som fremkommer mellom de elevgruppene vi undersøker med hensyn til skoleprestasjoner.

Hva ligger i begrepet klasseromsforskning? Den enkleste måten å definere feltet på er å si at det er forskning på den praksis som utspiller seg innenfor klasserommets fire vegger (Klette 1998). Klette sier samtidig at dette er en snever definisjon av hva klasseromsforskning kan innebære, for rammene for undervisningen er ikke gitt. Haug (2008) forstår klasseromsforskning som en metaforisk term og er i følge han undervisning i skolens regi uavhengig av hvor denne undervisningen måtte finne sted. Bjerrum Nielsen og Larsen (1985) forstår klasseromsforskning som pedagogiske hverdagsbeskrivelser. Det vil si hvordan lærings- og sosialiseringsprosesser

utspiller seg i bestemte institusjonelle og historiske kontekster. Poenget er at det som foregår i klasserommet må sees i lys av elevenes livssammenheng og livshistorier. Ved dette grepet utvides rammene ytterligere og klasseromsforskning blir et komplekst forskningsfelt som også bestemmes av hva individene bærer med seg inn i undervisningssituasjonen. Hva elevene bærer med seg inn i klasserommet har særlig fått oppmerksomhet i studier hvor motstand mot skolens disiplineringsregimer har stått i fokus, som for eksempel i Willis' (1977) studie *Learning to labour*.

3.1 Ulike metoder for å studere klasserommet

Klasseromsforskere bruker ulike metodiske tilnærmingsmåter. Grovt sett kan en skille mellom det som går under betegnelsen systematiske klasseromsobservasjoner, en mer etnografisk orientert tilnærming og lingvistiske klasseromsstudier. Da den metoden vi har brukt ligger i skjæringspunktet mellom de to første tilnærmingsmåtene, vil vi bruke mest plass på disse to her.

Når en gjør bruk av systematiske observasjoner, har en på forhånd spesifisert og utarbeidet observasjonskategoriene. En har bestemt hva som skal observeres, hvilke fenomener en skal se etter og hvordan det observerte skal registreres. Når en på forhånd har spesifisert sine observasjonskategorier, har en i utgangspunktet hatt en forestilling om hva som er viktig adferd å registrere for å få bekreftet eventuelt ikke få bekreftet sine hypoteser. Det som registreres skal være uavhengig av observatøren og observatøren skal registrere adferden uten å ta stilling til den, det vil si uten å vurdere eller analysere det som nedtegnes. Et skjema for systematisk observasjon benevner Kleven og Strømnes (1998) som et lavt-interferens-skjema. I en oversiktsartikkel om bruken av denne metoden skriver de samme forfatterne at hensikten med systematiske observasjonsskjemaer blant annet har vært å hjelpe lærere til å bedre deres undervisningspraksis. En har brukt slik prekodete skjemaer for å studere klasseromsklima og klasseromsadferd. Skjemaene kan være svært detaljerte. Kleven og Strømnes (1998) viser til en undersøkelse fra 1971 hvor forskeren hadde forhåndsdefinert 98 observasjonskategorier. Det ble etter hånden rettet en del kritikk mot denne typen klasseromsforskning. En mente at en ikke tok hensyn til hvilken kontekst undervisningen fant sted innenfor, og at en registrerte enkelthendelser uten å

se sammenhengen mellom dem. Spørsmålet som også kan rettes mot denne forskningen er i hvor stor grad observasjonskategoriene bestemmer resultatet.

Den etnografiske metoden er i motsetning til de strukturerte observasjonsskjemaene åpen i den forstand at en ikke har forhåndsdefinerte observasjonskategorier. Etnografisk orienterte studier av klasserom kan innbefatte både observasjoner og intervjuer med impliserte aktører. Det Haug (2008) omtaler som det humanistiske sporet i klasseromsforskningen, har etter hvert blitt det dominerende. Det er særlig fra 1980-tallet at den etnografiske observasjonsmetoden fikk gjennomslag i Norden og Norge (Bjerrum Nielsen 1984; Lyng 2004; Bjerrum Nielsen 2009). I Norge har Bjerrum Nielsen (2009) og Lyng (2004) utført elevfokuserte studier av klasseromsinteraksjon. De har vært opptatt av kjønnsproblematikk og vist hvordan jenter og gutter har utformet sine elevroller. Lyng identifiserer ulike gutte- og jenteroller og viser hvilke konsekvenser det har for hvordan interaksjonen mellom lærer og elever forløper, og hvordan de trekker rollene med seg inn i ulike undervisningssituasjoner. Bjerrum Nielsen og Rudberg (2010) viser hvorledes jenter systematisk oppdras til underordning og finner at jenter og gutter forholder seg ulikt til skillet mellom det de benevner som den private og offentlige skolesamtalen. Jenter forholder seg til dette skillet og er stille når de ikke blir spurt, mens guttene overskrider skillet – noe som fører til mer uro, men også mer oppmerksomhet fra lærerens side.

Lindblad & Salström (2000) sammenfatter den etnografisk orienterte klasseromsforskningen ved å si at det som foregår i klasserommet kan betraktes som en forhandlingssituasjon der lærer og elever har ulike utgangspunkt og bruker ulike strategier for å fremme sine interesser. En observerer klasseromsdynamikken og beskriver typiske interaksjonssekvenser og analyserer disse for å avdekke hvilke meninger elever og lærere uttrykker gjennom sine handlinger. En retter oppmerksomheten mot hvordan ting gjøres heller enn å kvantifisere observasjonene. Lindblad & Salström (2000) peker på at det har skjedd en interesseforskyvning fra de tidligste klasseromsstudiene på 1970-tallet til de senere på 1990-tallet. De spør om det skyldes forandringer i perspektiv og observasjonsteknikker eller om det skyldes forandringer i selve observasjonsgrunnlaget – at skolen har forandret seg. Det er amerikanske og engelske studier de refererer til. Svaret de gir er både ja og nei. Skolen har forandret seg ved at klasserommene og klassene ikke lenger er klart definerte enheter.

Undervisningsformer er under forandring med større vekt på prosjektarbeid og selvstendig oppgaveløsning enn tidligere hvor undervisningen i stor grad var lærerstyrt. De første etnografiske klasseromsobservasjonene hadde da et lærer- og læringsfokus. Senere på 1990-tallet ble en mer opptatt av den uformelle interaksjonen mellom eleven og den interaksjonen som ikke direkte var knyttet til læringssituasjonen eller den pedagogiske virksomhet som læreren utøver. Denne interesseforskyvningen reflekterte en forandret skolehverdag. Gode etnografiske beskrivelser skal kunne reanalyseres og gi svar på nye spørsmål som stilles. Lindblad & Salström (2000) mener at flere av de tidlige etnografisk inspirerte klasseromsstudiene er så rike at de også kan gi svar på nye spørsmål.

Et arbeid det stadig refereres til (Lindblad & Salström 2000; Klette 2003; Øzerk 2003; Klette 2004; Haug 2008) er monografien *Life in classrooms* (Jackson 1968). Den kan betraktes som en klassiker innenfor den etnografiske klasseromsforskningstradisjonen. I 1990 kom boken ut med et nyskrevet forord hvor Jackson redegjør for sine forskningsmetoder inspirert av antropologer som hadde studert aper i deres naturlige omgivelser. Jackson leverer et godt argument for å studere klasserom og undersøke hva som foregår der. Bortsett fra å sove og kanskje leke, er det ingen andre aktiviteter som tar så meget av barnas tid som den skolerelaterte virksomheten. Jackson (1968) beskriver klasserommet som en bikube hvor det foregår mange ulike aktiviteter på en og samme tid, og det foregår mye i et klasserom som ikke er av faglig art. Læreren må styre aktivitetene i klasserommet for at det ikke skal oppstå kaos. Læreren må opptre som trafikkløst ved å regulere elevvirksomhet og elevens bevegelser i klasserommet (sitt i ro), være dommer ved å gi tilbakemelding til eleven (det var riktig svar), være materialforvalter ved å sørge for at alle har det undervisningsmaterielle de trenger (her er den nye arbeidsplanen) og læreren må sørge for at tiden blir utnyttet på best mulig måte. Ved denne virksomheten kan det bli orden i «bikuben». Når Jackson beskriver lærerrollen, legger han vekt både på lærerens pedagogiske og adferdsregulerende virksomhet. Postholm (2010) i sin mer fenomenologisk betonte forskning, ser på lærervirksomheten som en kontekstuell faktor for å forstå hva som skjer i klasserommet. Hun undersøker hvordan læreren organiserer og strukturerer undervisningen og hvordan læreren leder elevene frem

mot det som er målet for undervisningen. Mye klasseromsforskningen har som vi har nevnt hatt et lærerfokus.

God klasseromsforskning er tidkrevende. Ofte vil en observere få klasser over lenger tid, men Haug (2010) viser i en oversiktsartikkel at studiene varierer både med hensyn til antall enheter som observeres og tidsspennet. Noen studier baserer seg på få observasjoner av mange klasser, mens andre følger få klasser over lang tid. Imsen (2003) fulgte 175 klasser og brukte noe i overkant av tre timer i hver klasse, mens Lyng (2004) fulgte to ungdomsskoleklasser over et år. Pettersen (2000) har fulgt en lærers undervisning i et fag i en klasse over 32 undervisningstimer, mens Bjerrum Nielsen (2009) har fulgt samme klasse hvert år over en tiårsperiode med et ukentlig besøk. Studiene varierer både i bredde, omfang og dybde.

Lingvistiske studier representerer en tredje metodisk innfallsvinkel til klasseromsforskningsfeltet (Klette 2004). Innenfor denne tradisjonen er Bernsteins (1975) arbeid mye sitert. Han er som nevnt i kapittel to kjent for sin tese om bruken av språklige koder som han betegner som elaborerte (utvidete) versus begrensede (restricted) koder. Den begrensede koden er kontekstavhengig og en kode han knytter til arbeiderklassens språkbruk. I skolen er den elaborerte koden den dominerende og vil således komme til å favorisere middelklasseelevene. Etter å ha blitt kritisert for å være for absolutt, har Bernstein revidert og nyansert sin kodeteori. Bernstein & Lundgren (1993) skiller mellom to ulike språklige prinsipper for kodifisering og innramming som benevnes som sterk og svak. Sterk og svak kodifisering hører til ulike fag. Sterk innramming gjør at fag holdes adskilt. Dette gjelder særlig de harde fagene, naturfagene, mens de myke fagene er svakt klassifisert. Dette har igjen konsekvenser for elev–lærer interaksjonen. Når fagene er hardt kodifisert, er det mindre forhandlingsrom om hva faget dreier seg om og hva som skal foregå. Svak kodifisering åpner derimot for en mer åpen interaksjon mellom lærer og elev.

Også norske klasseromsstudier har arbeidet med språk og språkbruksanalyser, blant annet Aukrust (2003). Hun har gjort videoopptak av 26 klasser og studerer mønstre i samtalebevegelser. Hun skiller mellom lærerens rolle som samtaleleder og den rollen elevene blir tildelt for å drive samtalen fremover.

3.2 Hovedfunn i norsk klasseromsforskning

Som det fremgår av tittelen *Klasseromsforskning – på norsk*, forholder Klette (1998) seg til norske studier, foruten å vise til klasseromsforskningens internasjonale røtter. Hun setter den økte interessen for klasseromsstudier i sammenheng med fremveksten av evalueringsstudier. De tidlige britiske studiene hun refererer til (Parlett & Hamilton 1972; Starke 1975) argumenterte for bruken av etnografiske metoder i evalueringsforskningen. Om en kan kalle det en oppfordring, har Klette (2003) fulgt denne metodiske anbefalingen. I evalueringen av Reform 97 dominerer det sosio-kulturelle perspektivet arbeidene i boken *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (Klette 2003). Klette skriver i sin introduksjon at prosjektets hovedsiktemål har vært å beskrive dominerende trekk ved interaksjon og samhandling i klasserommet i lys av Reform 97. Videre har prosjektdeltakerne, sier hun, hatt en felles teoretisk interesse ved å kontekstualisere situasjonsbeskrivelser. Sosial interaksjon, som interaksjonen i et klasserom, blir påvirket både av klasseromsintern dynamikk, men også av historiske og kulturelle sammenhenger. Å lage gode kontekstuelle beskrivelser er en ambisiøs øvelse, siden forskeren må gå lenger enn bare å beskrive og analysere det umiddelbart observerbare.

Etnografiske klasseromsstudier fra 1970- og 1980-tallet (referert i Klette 2003) viste at skolehverdagen lenge var uforanderlig. Læreren var det sentrale midtpunkt og var formidleren av kunnskapsbrokker. Lærernes klasseromsinteraksjon var preget av helklasse- og tavleundervisning hvor lærere styrte tidsbruk, aktiviteter og kommunikasjonen. Det var liten mulighet for elevdeltakelse. Interaksjonsmønsteret syntes å ligge fast og timene fulgte et mønster hvor læreren snakket to tredeler av tiden og av den resterende tiden brukte guttene to tredeler til å svare på lærernes henvendelser. Ikke rart da at jentenes manglende synlighet i skolehverdagen ble problematisert (Bjerrum Nielsen 1984).

Klasseromsundervisningen var i lang tid preget av lærerinitiativ, elevrespons, samt læreres evaluering av elevresponsen og med eventuelle oppfølgingsspørsmål fra læreren (forkortet til IREF – Initiativ, Respons, Evaluering, Følge opp). Men arbeids- og interaksjonsmønsteret i skolen har forandret seg. I en evaluering av Reform 97 påpeker Blichfeldt (2003) noen

av endringene som har foregått i kjølvannet av reformen. Han finner blant annet at det er store forandringer i måten skoledagen og skoleåret er organisert og tilrettelagt på. Forandringene kan sammenfattes som: 1) en bevegelse fra oppsplitting til større faglig sammenheng, 2) 45-minutters-timene er erstattet med mer fleksibel timeorganisering, 3) tillempling av en normalarbeidsdag for lærerne, 4) fra kateterundervisning og formidlingspedagogikk til varierte arbeidsformer og 5) individuell tilrettelegging.

I en oversiktsartikkel peker Haug (2008) på følgende sentrale trekk ved norske klasserom og undervisningsformer: Økt vekt på individuelle arbeidsformer og individuell tilrettelegging, stor variasjon klasser imellom og høyt aktivitetsnivå i klassene. Utviklingen med økt vekt på individuelle arbeidsformer innebærer at ikke IREF på samme systematiske måte som tidligere, preger interaksjonen mellom lærer og elever. Samtalen mellom lærer og elever er mer «flerstemt» ved at elevene får slippe til med utsagn som tilfører undervisningen noe nytt ved at svaret går utenfor og overskrider spørsmålet fra læreren (Aukrust 2003). Lærerens monologiske rolle er endret og klasserommene på 1990-tallet er både preget av lærermonologer og elevinitiativ.

Haug sier at totredelsregelen synes forlatt og at omfanget av individuelt arbeid har gått på bekostningen av klasseromsundervisningen. Det brukes nå like mye tid på elevenes selvstyrte aktiviteter som på den lærerstyrte undervisningen. Forklaringer på denne forandringen kan være flere. Økningen av individuelt arbeid kan knyttes til kravet om tilpasset opplæring som har ført til økt bruk av arbeidsplaner. Det mener Haug kan være en respons på at lærerne har fått ansvar for mer enn det å undervise. Bruken av arbeidsplaner kan være et svar på nye utfordringer skolen står overfor. Vektleggingen av individuelt arbeid og bruk av arbeidsplaner frigjør tid for lærerne, men gir elevene mer ansvar for egen læring. Utstrakt bruk av arbeidsplaner fører ofte til at elever i samme klasse i samme time holder på med ulike arbeidsoppgaver og ikke nødvendigvis i samme fag. Dette igjen kan føre til at klassefellesskapet blir mindre viktig og klassen mer fragmentert. Med økt ansvar for egen læring får læreren en annen rolle enn den rene kunnskapsformidleren. Læreren blir en tilrettelegger og kontrollør.

Haug (2008) understreker at noen elever har nytte av den frihet som bruken av arbeidsplaner og individuell tilrettelegging gir, men andre elever

taper på dette. Et gjennomgående resultat, og her refererer Haug til flere norske undersøkelser fra 2000-tallet, er at enkelte elever verken får gjort eller gjør de oppgavene de er satt til å gjøre. Dette er de negative sidene ved den utstrakte bruken av arbeidsplaner og vektleggingen av ansvar for egen læring. I noen av de forskningsbidragene han refererer, kommer det frem en motsetning ved at «learning by doing» lett kan bli til «doing without learning», samtidig som det understrekes at den friheten som ansvar for egen læring gir elevene, er positiv.

Det andre funnet Haug (2008) trekker frem er at det er stor variasjon mellom klassene og liten variasjon mellom skolene med hensyn til hvordan det arbeides. Det kan føre til at skolene ikke får en klar profil og at det er vanskeligere å beskrive og karakterisere den pedagogiske virksomheten ved den enkelte skole, enn det er å beskrive klassene enkeltvis. I følge denne oppsummeringen er det større variasjon innenfor hver enkelt skole enn det er mellom skolene. Den siste tendensen Haug peker på er at det er et høyt aktivitetsnivå i klasserommene, men hensikten med aktivitetene er ikke alltid like klart definert. Pisa-undersøkelsen viser at det i norske skoler er et klart «underbruk av læringssituasjoner». Det foregår mye i norske klasserom og elevene er aktive, men elevene gis få muligheter til å stoppe opp og dvele ved de temaer som blir introdusert. Haug (2008) sier at mye av det stoffet som blir introdusert, og som elevene skal forholde seg til, ikke knyttes til det som tidligere har blitt introdusert, og at det heller ikke knyttes til fremtidige læringsmål. På den måten blir formålet med undervisningen uklart og temaer og aktiviteter som introduseres blir stående som separate og fragmenterte kunnskapsbrokker.

Når Haug (2008) sammenfatter den norske klasseromsforskningen, kommer han til det noe nedslående resultat at skolen generelt sett er mindre kunnskapsorientert enn tidligere. Læringstrykket varierer og det brukes tid til mye annet i den norske skolen enn faglig virksomhet. Det antydes at norske elevers middelmådige skåringer på PISA-testen kan ha sammenheng med lærernes væremåte og kompetanse. Haug siterer Gjessing som i 1988 sier at god undervisning kommer alle elevene til gode. Og god undervisning er avhengig av gode lærere. Denne sammenhengen – også kalt komplemen-

taritetsteorien – mellom gode resultater og god undervisning gitt av gode lærere, er dokumentert i flere studier referert i Haug (2008).

Den litt triste konklusjonen Haug (2010) trekker er at forandringene i elev- og lærerollen ikke har bidratt til å hjelpe de svakeste elevene til å finne seg bedre til rette i skolen. Det er fremdeles en sterk sosial reproduksjon i skoleprestasjoner, noe som Hernes (1974) også pekte på for snart 40 år siden. Det er de samme tendensene som fremdeles gjør seg gjeldene. Barn fra ressurssterke familier kan få hjelp hjemme om skolen svikter. Barn som vokser opp i familier med liten kulturell kapital er i stor grad henvist til det skolen kan tilby. Haug sier at de grupper som synes å tape på skolens mer frie arbeidsformer og prinsippet om ansvar for egen læring, er minoritetsspråklige elever og gutter.

Haug (2010) kommer med en interessant betraktning til slutt. Skolen og lærerutdanningen har blitt styrt av ideologiske og politiske interesser som ikke er blitt utsatt for empirisk testing før i det aller siste. Dette kan fremstå som merkelig når meget av den norske klasseromsforskningen har karakter av å være evalueringsforskning (for eksempel Imsen, Klette, Blichfeldt). Meningen med evalueringer av skolereformene må jo være å gi tilbakemelding til politikerfeltet og beslutningstakere for å informere om reformen har fått gjennomslag og om den virker etter hensikten. Det er mulig at kommunikasjonen og/eller tilbakemeldingen fra forskere til myndighetene ikke er god eller poengtert nok, eller at myndighetene er immune mot den kritikk som eventuelt måtte komme frem i evalueringsrapportene. Men en skal heller ikke undervurdere at selv om forandringsviljen er tilstede, er sosiale institusjoner tunge materier å bevege. Den norske skolevirkeligheten, er som nevnt, meget sammensatt. Det som fungerer bra i en klasse på en skole har nødvendigvis ikke samme effekt et annet sted. Det være seg i naboklassen eller på en annen skole.

Haug har i ulike arbeider både sammen med andre (Bachmann mfl. 2010) og alene (Haug 2008, 2010) levert grundige sammenfatninger av den norske klasseromsforskningen. Disse arbeidene er delvis overlappende ved at de forteller noe av den samme historien, men på visse punkter supplerer arbeidene hverandre. Ved å forholde seg til Klettes (2004) tidlige arbeid og Haugs senere oversiktsarbeider, kan en skaffe seg en meget god innsikt i

hvilke metoder klasseromsforskere gjør bruk av, hvilke spørsmål som stilles, men også hva som har forandret seg i norsk skole og hvilke konsekvenser det har for hva som foregår innenfor klasserommets mange vegger.

3.3 Plassering av vår egen studie

Om vi skal plassere vår studie i forhold til de ulike metodiske tilnærmingsmåter som kjennetegner klasseromsforskningen, er vår studie en etnografisk orientert studie med hovedfokus på lærer-elevinteraksjon. Studien har vært inspirert av Lindblad & Salström (2000) sitt poeng om å analysere det som foregår i klasserommet som en forhandlingssituasjon mellom lærere og elever om å gjøre sine interesser gjeldende. Vi har på den ene siden observert skolekontekster som produserer et forhandlingsklima som gir elevene store muligheter til å påvirke klasseromsdynamikken og som setter grenser for lærernes definisjonsmakt. På den andre siden har vi vært tilstede i andre kontekster hvor rammene er mer gitt og undersøkt om elevenes forhandlingsrom der vil være mer begrenset, og om utfallet av forhandlingene mellom lærer og elev på mange måter er gitt ved at lærerne har definisjonsmakten.

Haugs påpeking at det kan være større variasjon mellom hva som foregår i klasserommet innenfor en skole enn mellom skoler, og at den samme orden og uorden kan finnes innenfor hver enkelt skole er et poeng som også har vært styrende for våre observasjoner. Vi har først og fremst lett etter variasjon mellom skolene, men også innenfor hver enkelt skole. Det vi har funnet har både vært og ikke vært i samsvar med Haugs påpeking. Haug har mange viktig innsikter om lærervirksomheten, blant annet om læreren som kontrollør og tilrettelegger. Det har hjulpet oss til en bedre forståelse av lærerens mangesidige virksomhet.

4 Metode og data

I dette kapittelet gjør vi rede for valg av metodisk design og beskriver de dataene som legges til grunn i rapporten. Vi vil først presentere hvordan skolene er valgt ut. Deretter beskriver vi hvordan casestudien er gjennomført og hvilke data som er samlet inn.

4.1 Utvalg av skoler

Casestudien foregikk i skoleårene 2008/09 og 2009/10. Skolene ble valgt ut fra strategiske betraktninger basert på hvilke karakterer skolenes elever fikk i perioden forut for casestudien. Ønsket har vært å studere skoler hvor faktorer som kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning enten har større eller mindre betydning for elevenes karakterer enn det som er vanlig i norsk skole. Vi har med dette forsøkt å fange skoler som er utypiske ved at henholdsvis gutter, minoritets elever og elever med lavt utdannete foreldre enten gjør det en god del bedre eller en god del svakere sammenliknet med tilsvarende elevgrupper på andre skoler.

Caseskolene representerer tre par av skoler, hvor skoleparene representerer ulikhetsdimensjonene kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning. Dette gir én skole innenfor hver ulikhetsdimensjon hvor de skoleinterne karakterforskjellene mellom elever er små og én skole hvor forskjellene er store. Skoler innenfor samme dimensjon vil i rapporten bli omtalt som kontrastskoler. Tabell 4-1 gir en oversikt over utvalget av skoler, som vi på grunn av ønsket om å anonymisere skolene har valgt å kalle opp etter navn på himmelobjekter.

Tabell 4-1 Oversikt over skoler som deltar i casestudien

	Kjønn	Minoritets-status	Foreldres utdanning
Skoler med små karakterforskjeller mellom elevgrupper	Mars	Terra	Jupiter
Skoler med store karakterforskjeller mellom elevgrupper	Venus	Luna	Saturn

Da vi skulle rekruttere skolene til casestudien, hadde vi i prosjektet tilgang til avgangskarakterene til alle elever som hadde gått på samtlige av landets skoler med ungdomstrinn siden 2002. Analyser av disse dataene viste at karakterforskjellene mellom de ulike gruppene vi var interessert i varierte nokså mye over tid på mange av skolene. For eksempel kunne kjønnsforskjellen på en skole være betydelig ett år, for så å være mindre et annet år. Generelt var det slik at skolevariasjonen over tid var større, desto færre elever skolen hadde. Vi var interessert i å studere skoler hvor prestasjonsforskjeller var et forholdsvis stabilt kjennetegn ved skolene over tid. Engelske studier, som har brukt tilsvarende metoder for å plukke ut skoler til casestudier, peker også på nødvendigheten av å bruke flere års observasjoner. Gray mfl. (1996) argumenterer for at en minimum trenger tre år for å kunne identifisere slike trender, et synspunkt som støttes av blant andre Sammons mfl. (2007).

Vår strategi har derfor bestått i å utnytte tilgjengelige karakterdata på best mulig måte for å identifisere skoler som innenfor en treårsperiode forut for casestudien tilfredstilte våre kriterier. Vi har både tatt hensyn til standpunktvurderinger og eksamenskarakterer. Det kan likevel være en utfordring at resultater for tidligere skoleelever ikke nødvendigvis sier noe om hvilke elevresultater skolene oppnår på tidspunktene for våre observasjoner. Det er vår vurdering at vi har truffet forholdsvis godt, selv om skolenes ulikhetsprofil med hensyn til karakterer er noe mindre tydelig enn i årene forut for våre observasjoner. I neste kapittel vil vi komme tilbake til en vurdering når det gjelder hvor stabile skolene er på våre utvalgsriterier.

Utvalget av skoler i en tretrinnsprosess

For å plukke ut aktuelle skoler brukte vi opplysninger om elevene som avsluttet grunnskolen i perioden fra 2005 til 2007. I datafilene vi hadde fått utlevert fra Statistisk sentralbyrå, omfattet dette 1.296 forskjellige skoler. Fra dette utvalget identifiserte vi skoler som kunne være aktuelle å studere videre. Utvalget og rekruttering ble foretatt i tre trinn, slik dette er skissert i tabell 4-2. Første trinn handlet om å avgrense skoler etter geografisk beliggenhet og skolestørrelse. Andre trinn handlet om å identifisere skoler med stabilt avvikende skolerresultater for ulike elevgrupper. Tredje trinn besto i å rekruttere skoler som var villige til å delta i studien.

Tabell 4-2 Utvalg og rekruttering av skoler – en trinnvis prosess

	Prinsipp for utvelgelse	Kriterier
Trinn I	Geografisk avgrensning	Oslo, Akershus, deler av Buskerud, Vestfold, Hedmark og Østfold
	Antall avgangselever på skolen	>300 avgangselever siste tre år (>250 for minoritetsskolene)
Trinn II	Nivå på ulikhetsindeks	Spesielt høyt / lavt nivå
		Konsistens over tid, vurderingsformer og på tvers av fag
Trinn III	Rekruttering og samtykke	Villighet til å delta

Første trinn besto i en avgrensning ut fra skolestørrelse og geografisk plassering. Siden skolene skulle følges gjennom to skoleår, og fordi vi hadde lagt opp til nokså intensive perioder med datainnsamling, måtte skolene av praktiske årsaker ligge i kjøreavstand fra Oslo, der begge forskerne var bosatt. Vi satte en tentativ grense på om lag 75 minutters kjøring. Ut fra opplysninger om hvilken kommune skolene tilhørte, lagde vi en liste over samtlige skoler som hadde elever på ungdomstrinnet i Oslo og Akershus, samt i deler av Buskerud, Hedmark, Vestfold og Østfold. Avgrensningen reduserte antallet skoler til 235.

For å redusere mulighetene for tilfeldige utslag på elevenes skoleresultater, plukket vi fra denne listen ut skoler hvor antallet avgangselever var stort nok til at vi mente det var forsvarlig å gjennomføre statistiske analyser. Ut fra en skjønnsmessig vurdering, satte vi en grense slik at det minst skulle være 300 avgangselever på skolen over den treårsperioden vi benyttet som datagrunnlag (>100 elever på 10. trinn i året). Antallet aktuelle skoler ble dermed redusert til 72.

For å kunne analysere minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, var det nødvendig at skolene hadde et stort nok antall minoritetselever. Vi satt en grense på at det minst skulle være 50 avgangselever med to utenlandsfødte foreldre (over treårsperioden). For å få nok minoritetsskoler å velge mellom ble vi nødt til å sette grensen for skolestørrelse til 250. Med disse avgrensningene var det 20 skoler som var store nok til å gjennomføre reliable statistiske analyser av dette spørsmålet.

Andre trinn besto i å identifisere skoler som var avvikende når det gjelder skoleresultater for de elevgruppene som prosjektet omfattet. Poenget

var å identifisere skoler hvor prestasjonsforskjellene etter kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning var spesielt små og spesielt store. Vi startet med å analysere grunnskolepoeng og supplerte med analyser av elevenes eksamensresultater. Vi plukket ut skoler som avvek fra det nasjonale mønsteret og foretok deretter en ytterligere vurdering av hver enkelt skole. Vi måtte sikre at skoler med små forskjeller mellom elevgrupper var skoler hvor de elevgruppene som tradisjonelt oppnår svakest resultater (gutter, elever med lavt utdannete foreldre, minoritets elever) oppnådde bedre resultater enn vanlig. Dessuten ville vi som nevnt sikre stabilitet over tid. Vi tok også hensyn til at det skulle være en viss konsistens på tvers av fag og på tvers av vurderingsformer

Tredje trinn handler om rekruttering og samtykke fra skolene. Siden vi av personvern hensyn ikke fikk tilgang til opplysninger om skolenavn gjennom karakteropplysningene vi hadde fått utlevert, måtte vi gå gjennom Statistisk sentralbyrå for å rekruttere skoler. Måten dette skjedde på var at vi oversendte en liste til SSB over hvilke skoler vi ønsket å ha kontakt med, basert på skolekoder som fantes i datasettet vi hadde. SSB satt på kodenøkler, som gjorde at de kunne ta kontakt med de aktuelle skolene. SSB sendte så brev til disse skolene, hvor de ba om tillatelse til at NOVA kunne ta kontakt med skolen i forbindelse med et prosjekt innen evalueringen av Kunnskapsløftet. Etter en purrerunde ga 12 av 17 skoler som SSB henvendte seg til tillatelse til dette.² Vi tok deretter kontakt med de skolene vi hadde rangert øverst på listen vi sendte til SSB. De fleste samtykket til å delta og dette var skoler som vi enten prioriterte som nummer én eller som nummer to på listene vi utarbeidet. I vedlegg beskriver vi hvordan de tre parene av skoler er blitt identifisert og rekruttert i mer detalj. Der kommer det blant annet fram at vi av praktiske årsaker ikke fikk rekruttert klasseskolene i datainnsamlings første år. Disse to skolene er derfor kun studert i skoleåret 2009/10.

² De fem siste skolene ga enten ikke tillatelse eller så besvarte de ikke henvendelsen fra SSB. Om det var det ene eller andre som var årsaken ville ikke SSB informere NOVA om.

4.2 Innsamling av kvalitative data

Den kvalitative delen av prosjektet er å betrakte som en casestudie. En casestudie er en forskningsstrategi og metode for empirisk å kunne utforske utvalgte fenomener i sin naturlige setting ved å anvende forskjellige datakilder. Casestudier baserer seg ikke på representative utvalg hvor formålet er generaliserbarhet, men heller å komme frem til «tykke beskrivelser» (Geertz 1973) av de studerte fenomenene.

Hensikten med denne casestudien har vært å undersøke om og eventuelt på hvilke måter disse seks skolene skiller seg fra hverandre med hensyn til ledelse og organisering, pedagogisk profil, lærernes klasseromsledelse og andre skoleinterne faktorer. For å svare på dette spørsmålet har vi brukt ulike datakilder, men hovedvekten har ligget på klasseromsobservasjoner. Vi har særlig vært interessert i lærernes undervisningspraksis og interaksjon med elevene – i mindre grad har vi sett på interaksjon mellom elevene. Klasseromsobservasjonene er blitt supplert med lærerintervjuer, intervjuer med rektorer og andre personer i skoleledelsen, og intervjuer med sosiallærer og rådgiver. Videre har vi studert arbeidsplaner og skolenes nettsider og vi har deltatt på teammøter og informasjonsmøter på enkelte av skolene. I ett tilfelle har vi vært tilstede på et foreldremøte og vi har deltatt på noen kulturarrangementer.

Tabellen gir en oversikt antall observasjoner innenfor de ulike kategoriene på de seks skolene.

Tabell 4-3 Antall observasjoner innenfor de ulike kategoriene på de seks skolene

	Kjønsskolene		Etnisitetsskolene		Klasseskolene		SUM
	Mars	Venus	Terra	Luna	Jupiter	Saturn	
Antall undervisningsøkter	50	50	60	82	30	30	302
Antall klasser observert	12	9	6	8	3	4	42
Antall lærere observert	9	10	9	9	6	5	48
Antall personer intervjuet	11	12	9	12	10	6	60
Skoleår tilstede	2008/09 2009/10	2008/09 2009/10	2008/09 2009/10	2008/09 2009/10	2009/10	2009/10	

Vi har observert Mars, Venus, Terra og Luna over to skoleår. Vi begynte våre klasseromsobservasjoner høsten 2008 og fulgte de samme lærerne i de samme klassene våren 2009. I begge skolehalvårene var vi tilstede i en toukers periode og observerte fortrinnsvis i matematikk- og norsktimene. Høsten 2009 var vi tilbake på skolene. Da observerte vi nye tiendeklasser og i hovedsak nye lærere. Vi ser det som en stor fordel å vende tilbake til skolene etter ett skoleår for å få utdypet observasjonsgrunnlaget fra skoleåret før. Vi kunne få bekreftet eller avkreftet det inntrykket vi fikk av skolene det første skoleåret slik at vi med noe større sikkerhet kunne si om det vi så/hadde sett var typiske eller utypisk for hva som foregikk i klasserommene på skolene og vi kunne med større sikkerhet definere en skoleprofil.

På grunn av vanskeligheter med å få tilgang til «klasseskolene» Jupiter og Saturn har vi der bare observasjoner fra skoleåret 2009/2010. Det gir oss et noe spinklere datagrunnlag, som i noen grad ble kompensert av at vi var blitt mer fortrolige med datainnsamlingsmetoden. Som det fremgår av tabellen har vi 30 observasjonstimer på hver av klasseskolene. Ellers har vi mellom 50 og 80 observasjonstimer på skolene. Antall observasjonstimer varierer dels på grunn av at lengden på timene som varierte fra 70 minutter (Mars) til 30 minutter (Luna).

4.2.1 Informasjon og skolekontakt

Før vi begynte vårt feltarbeid oppsøkte vi skolene for å informere lærerstaben om prosjektet. Vi sammenkalte til et møte hvor de fleste lærerne ved den enkelte skole var tilstede. Skoleledelsen hadde vi hatt kontakt med før informasjonsmøtet. Vi sa at vi var der i forbindelse med evaluering av Kunnskapsløftet og for å finne ut om reformen bidro til å utjevne forskjeller i læringsutbyttet mellom gutter og jenter, majoritets- og minoritets elever og elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Utover dette informerte vi ikke skolene om hvorfor de var valgt ut. Bakgrunnen for dette var at vi først ville gjøre oss opp en mening om resultatforskjellene internt på skolen, før de selv fikk sjansen til å komme med deres egne oppfatninger om problemstillingen. Skolene kunne nok likevel ha en anelse om hvilke kriterier de var valgt ut fra, for rektor og lærerkollegiet kjente elevmassen på sin skole godt. På slutten av

skoleåret tok vi spørsmålet om utvalgsriteriet opp i intervjuer med skoleledere og lærere og ba dem selv om å kommentere dette.

På informasjonsmøtet sa vi at undersøkelsen i hovedsak kom til å dreie seg om klasseromsobservasjoner, men at det selvfølgelig var opp til den enkelte lærer om han/hun ville slippe oss inn i klasserommet. Det kunne ligge en seleksjonseffekt i dette – at det var noen lærere som ville ha oss «på slep» og at andre vegret seg. Det viste seg ikke å være noe problem, siden det kun var en lærer av nærmere 50 som ikke ønsket at vi overvar undervisningen. Rektorene sa samtidig at lærerne var vant til å ha andre inne i klassen, som for eksempel lærerkollegaer, assistenter eller studenter. Vi kom i samme kategori som de «andre», som også elevene var vant til var inne i klassen fra tid til annen. Det var i siste instans rektor som snakket med lærerne og som introduserte oss til de lærerne vi fikk anledning til å følge. Før vi begynte klasseromsobservasjonene ble det sent ut et informasjonsbrev til foreldre som hadde barn i de klassene vi skulle følge.

Etter at datainnsamlingen var ferdig kom vi tilbake til skolene for å gi en tilbakemelding om hva vi hadde funnet ut. Tilbakemeldingen vi ga var todelt. Vi henviste både til den kvantitative og den kvalitative delen av undersøkelsen. Størst interesse knyttet det seg til hva vi hadde sett i klasserommene. Interessen for tilbakemeldingen fra ledelsen og lærerne tyder på at det både er et behov for å bli vurdert og å bli sett. De tilbakemeldingene vi har gitt til skolene har blitt positivt mottatt. Hva vi formidlet tilbake bød både på overraskelser og gjenkjennelser.

Vi ble tatt vel imot på alle skolene både av skoleledelsen og av de lærerne vi fulgte. Enkelte steder ble vi bedre «integrert» enn andre ved at vi ble deltagere i lunsjamtaler og ikke bare observatører i klasserommene. Skolene hadde ulike motiver for å ville delta i undersøkelsen. Et par skoler var inne i ganske store omstillingsprosesser og var interessert i at noen skulle følge med for å gi skolene tilbakemelding om de hadde lyktes. De syntes det var nyttig med et blikk utenfra. Andre skoler var stolte av det de syntes de hadde fått til og ville gjerne vise skolen frem, samtidig som de syntes det var viktig med forskning på skolereformer – reformer som krevet omstilling både av ledelsen og lærerne. Vi kunne spore en tendens til reformtretthet og et

vagt ønske om at prosjektet skulle videreformidle til myndigheter at «nok er nok» når det gjelder endringstakt og tempo.

Vi etterstrebet at opplegget vårt ikke skulle føre til mer merarbeid enn nødvendig for administrasjonen og lærerne. Vi sa til rektorene at vi ønsket å være tilstede i norsk- og matematikktimer. Rektor eller kontaktlærer satt opp en timeplan for oss. Den oppsatte timeplanen ble i varierende grad fulgt på de ulike skolene. På noen skoler fikk vi observert samtlige av de planlagte timene. På andre skoler var det store avvik, slik at vi måtte ta ting på sparket. Dette førte til at «fagkretsen» vår ble utvidet til også å omfatte engelsk, naturfag, samfunnsfag og RLE. Hovedtyngden av observasjonene er likevel i norsk og matematikk.

4.2.2 Observasjonsskjema

Før vi begynte med klasseromsobservasjonene hadde vi utarbeidet et observasjonsskjema i samarbeid med Selma Therese Lyng, som har stor erfaring med klasseromsobservasjoner. Observasjonskategoriene var en avspeiling av hva vi syntes det var viktig å legge merke til og som kunne bidra til å besvare vårt overordnede spørsmål. Det var lærerens undervisningshandlinger og den respons det fremkalte hos elevene som har vært vår hovedinteresse. Vi skulle blant annet registrere elevsammensetning, oppstart og -avslutning, orden i klassen, klasseromsmiljø, klasseromsledelse, elevaktivitet, lærer-elev interaksjon og graden av differensiert opplæring. Særlig var elevaktivitetskategorien detaljert. I forkant av undersøkelsen var det stor oppmerksomhet om uro i den norske skolen, samt at undersøkelser i danske og norske skoler konkluderer med at mellom syv og tolv prosent av elevpopulasjonen i alderen 10 til 17 år har en form for opptreden som kan betegnes som problemadferd. Flere undersøkelser viser at det er en klar sammenheng mellom problemadferd i skolen og skolefaglige prestasjoner (Nordahl mfl. 2009). Vi mente derfor at det var nødvendig å registrere ulike typer av elevadferd for å danne oss et bilde av hva som foregår i klasserommet og hvordan elev/lærer-interaksjon utspiller seg.

Skjemaet var også en avspeiling av våre forventninger. Inspirert av Nordahl mfl. (2009) hadde vi opprinnelig med mange kategorier for å registrere læringshemmende adferd. Læringshemmende elevadferd kan være

eksternalisert (ulike typer utagerende adferd) eller internalisert (elevpassivitet, dagdrømming), så vi så blant annet etter om:

- Vandrer elever formålsløst rundt uten å bli effektivt sanksjonert?
- Elevenes respons på lærerens forsøk på «driv i læringsarbeidet»?
- Bidrar eleven til å forstyrre andre elever
- Dagdrømming, lappskriving osv.
- Går det mye tid bort til adferdsregulering

Observasjonskategoriene var nyttige på flere måter. De hjalp oss til å se og det hjalp oss til å avdekke noen av våre mer eller mindre implisitte forventninger som ikke alltid ble oppfylt. Vi justerte observasjonsskjemaet underveis ettersom vi så hvor observasjonstygden kom til å ligge. Observasjonsskjemaet ble i noen grad forenklet ved at noen kategorier falt bort, som for eksempel bruk av ulike læremidler, da vi erfarte at det ble en sovende kategori. Vi fylte ut observasjonsskjemaet mens vi satt i klasserommet. Vi skrev et sammendrag av hver time basert på opplysninger i observasjonsskjema, samt at vi ga en vurdering av hva vi hadde sett i timen.

Etter hvert innarbeidet vi et observasjonsskjema som Nordahl mfl. (2009) hadde utviklet om svake og sterke timer og lot det være styrende for hvordan vi vurderte timene. Bakgrunnen for dette valget var at det passet godt med vår ambisjon om å studere «kultur for læring» slik vi har framstilt dette i kapittel to. Samtidig kunne vi bruke skjemaet som et utgangspunkt for å analysere ideen om at sterke timer kommer de svakeste elevgruppene mest til gode.

Tabell 4-4 Observasjonsskjemaet fra Nordahl mfl. (2009)

Svake timer 1–3	Sterke timer 4–6
<i>Klasseledelse</i> Ettergivende ledelse Utydelige beskjeder Svak faglighet Dårlige relasjoner lærer elev	<i>Klasseledelse</i> Autoritativ ledelse Klare beskjeder Høye forventninger til elevene Faglig dyktige lærere Klare regler og håndhevelse av regelverket
<i>Organisering</i> Ikke planlagt undervisning Ansvar for egen læring Svak faglig kompetanse Mye bevegelse Lærer ikke tilstede	<i>Organisering</i> Aktive elever Høyt læringstrykk Tilpasset undervisning innenfor et fellesskap Lærer har oversikt
<i>Læringshemmede adferd</i> Passive elever Elever som bedriver andre aktiviteter Elever som vandrer Diskusjoner lærer elever Utagerende adferd	<i>Læringsfremmende adferd</i> Fravær av problemadferd Positiv stemning

Vi fant at skjemaet var et nyttig arbeidsredskap, siden det var en ganske presis måte å registrere timer på. Vi brukte de allerede utfylte observasjonsskjemaene for å bestemme om vi hadde vært tilstede ved en sterk eller svak time. Ved skjemaets hjelp kunne vi undersøke om det for eksempel var flere sterke timer på skoler der elevene gjorde det bedre enn forventet ut fra etnisk bakgrunn, sosial bakgrunn eller kjønn.

Datagrunnlaget vårt er således de strukturerte skjemaene, den mer ustrukturerte sammenfatningen og den overordnede vurderingen av timene. Ved hjelp av dette skjemaet kunne vi vurdere både lærerens klasseromsledelse og undervisningspraksis og elevadferd.

4.2.3 Å sitte i klasserommet

Det er klasseromsobservasjonene som er vår hoveddatakilde. Når vi kom inn i en ny klasse, presenterte vi oss for elevene og sa at vi kom til å være tilstede noen timer. Vi som observatører hadde en ikke-deltagende rolle. Det hendte at elevene spurte oss om hjelp – særlig i mattetimene. Uten å være altfor avvisende unnlot vi å svare på slike henvendelser. Vår rolle var å være «flue på veggen», en posisjon som er en forutsetning for å bruke etnografiske metoder (Woods 1999). En tilstreber å unngå å influere på det som foregår i

klasserommet. Vi tilstrebet nøytralitet, og ble i varierende grad lagt merke til. Nokså raskt ble elevene vant til oss og da vi kom tilbake til de samme klassene våren 2009 falt vi lett inn i rollen som observatører. Bare et par ganger kommenterte lærerne at timene ble påvirket av vår tilstedeværelse. Noen ganger skapte det litt uro at gutter «kjekket» seg overfor observatøren.

Klasseromsobservasjonene har gitt oss innsikt i ulike læringsmiljøer og den pedagogisk praksis. I oppstarten av prosjektet, høsten 2008, fulgte begge forskerne de samme lærerne på Luna, Terra, Mars og Venus. Men vi har hatt hovedansvar for hver våre lærere på skolene. Vi har ikke sittet sammen i timene, men vi har sett samme lærer i ulike klasser og sett samme klasse med forskjellige lærere. At begge i prosjektets oppstart fulgte de samme lærere skulle sikre at våre observasjoner ikke ble preget av «øynene som ser». Det ga oss mulighet til å sammenlikne og konferere hva vi hadde sett og eventuelt justere våre inntrykk. Timer er ikke like, heller ikke timer med samme lærer i samme fag i samme klasse. Vi har vært ute etter å se mønster i undervisningen og undervisningsopplegget. Om vi ikke har sett akkurat det samme, så har vi ved å konferere med hverandre kommet frem til en oppfatning om hva som har foregått i klassene som begge kan stå inne for, noe som styrker observasjonene våre ved at vi ikke står alene med det vi har sett. Det er den felles oppfatningen som er grunnlaget for analysene.

4.2.4 Intervjuer

Vi har intervjuet rektorer og andre personer i skoleledelsen på alle de seks skolene samt de fleste lærere vi har observert. Vi har utformet intervjuguider med spørsmål knyttet både til ledelsesnivå og lærernivå. Hensikten med intervjuene på ledelsesnivå har stort sett dreid seg om organisasjonen, ledelsesproblemer og forhold til skoleeiere, men også om hvordan samarbeidet mellom ledelsen og lærerkollegiet fungerer, om det har vært stabilitet i ledelsen og om rekrutteringspraksiser. Lærere har svart på spørsmål som er knyttet lærersamarbeid, pedagogiske praksis, adferdsregulering og deres erfaringer med Kunnskapsløftet. Alle intervjuene ble foretatt innenfor intervjuobjektens arbeidstid. Det var avsatt både tid og rom til oss. Rektorintervjuene varte fra en til en og en halv time. Lærerintervjuene var noe kortere.

Intervjuguiden er gjengitt som vedlegg bak i rapporten. Den inneholdt følgende nivåer:

Tabell 4-5 Nivåer i intervjuguiden

Lærernivå	Ledelsesnivå
Utdanning	Utdanning og karriere
Skolemiljø	Organisasjonsstruktur
Klassemiljø	Primæroppgaver
Pedagogisk praksis / tilpasset opplæring	Forhold til skoleeier
Vurderinger /oppfølging av elever	Skoleledelse
Lærersamarbeid	Økonomi
Foreldresamarbeid	Elevmasse
Kunnskapsløftet	Kunnskapsløftet

Selv om vi hadde en intervjuguide å forholde oss til, var intervjuene eller samtalene åpne og til en viss grad informantstyrt. De hadde mer preg av å være en samtale enn et intervju ved at vi har vært lydhøre overfor hva den enkelte rektor og lærer har vært opptatt av, knyttet til undersøkelsens tema, slik at vi ikke har begrenset oss til de forhåndsdefinerte temaene.

Vi intervjuet rektorene i to omganger. Det første intervjuet ble foretatt før vi begynte våre observasjoner. Siden vi ikke kjente skolene annet enn gjennom skolenes nettpresentasjoner, var det viktig for oss å la skoleledelsen få uttale seg ikke bare om organisatoriske forhold, men også om de utfordringer de stod ovenfor. Temaene og spørsmålene var slik formulert at de ga skoleledelsen mulighet til å utdype sine meninger og selv å komme med innspill til ting de synes var viktig. Rektorenes problemformuleringer var svært forskjellige på de ulike skolene, noe som blant annet forteller om en uensartet skolehverdag. Det andre rektorintervjuet samt lærerintervjuene ble foretatt da vi var i ferd med å avslutte klasseromsobservasjonene og vi kunne stille spørsmål på bakgrunn av våre observasjoner.

Noen av intervjuene ble tatt opp på bånd, andre ble skrevet ned mens intervjusamtalen pågikk. Når vi noterte, strebet vi etter å nedtegne hva som ble sagt så nøyaktig som mulig slik at det i selve nedtegnelsen ikke skulle ligge en fortolkning. Vi har vært to stykker tilstede under intervjuene. Det har gitt oss anledning til å stille oppfølgende spørsmål under intervjuet og mulighet til å diskutere og reflektere rundt intervjuene i etterkant. Vi kunne

stille kritiske spørsmål til det som ble sagt og til vår egen tolkning og forståelse av informasjonsdybden i intervjuene. På den måten ble validiteten sikret.

Vår informasjonstilgang i den kvalitative delen av prosjektet har vært tredelt: observasjoner, intervjuer og (i noen grad) dokumentanalyser. Dette har gitt oss muligheter til å sammenholde hva lærerne sier om sin pedagogiske virksomhet med hva de faktisk gjør og se på forholdet mellom praksis og ideologi. Vi har sett hva lærerne gjør og hva de sier om det vi har sett. Lærernes fortellinger om sin pedagogiske virksomhet er både fortellinger om slik de mener det helst burde være (ideologi), men også fortellinger om erfaringer, vurdering av egne erfaringer og en sammenlikning med andres praksiser. Når vi sammenlikner våre observasjoner med intervjumaterialet, forholder vi oss til alle nivåene i lærerfortellingene/intervjuene.

4.2.5 Om komparasjon

Vi kan ikke ta studieobjektene å legge dem ved siden av hverandre og drive forutsetningsløs komparasjon av dem. Vi må først fange inn formtrekk ved objektene gjennom en beskrivelse og slik blir det våre beskrivelser vi sammenlikner (Barth 1972).

Vår fremstillingsmetode er i hovedsak komparativ. Komparasjon krever at en ekspliserer hvilke elementer som inngår i komparasjonen, ut fra hensikten en har (Kjeldstadli 1998). Komparasjon innebærer at en kan sammenlikne fenomener uten å ha et predefinert spørsmål som skal besvares. En kan beskrive fenomener og finne frem til fenomenenes særegenhet ved å sammenlikne dem – kontrastere et studieobjekt mot et annet – en skole mot en annen – og vi kan ved det bli oppmerksom på at noe vi i utgangspunktet trodde var likt, viste seg å være forskjellig. Ved å sammenlikne fenomener, i vårt tilfelle skoler, oppdager en noe en ellers ikke ville ha sett.

For eksempel har vi sett at det er en viss sammenheng mellom stabilitet i skoleledelsen og implementeringen av Kunnskapsløftet. Men vi kan gå videre å spørre hvorfor det er slik eller slik. Hvorfor skiller skolene seg fra hverandre på denne eller denne måten? Et av de spørsmålene vi har stilt er hvorfor skolene skiller seg fra hverandre med hensyn til elevenes karakterer. Vi begynte å lete etter interne trekk ved skolene som mulig forklaringer, men

når det viste seg ikke å være tilstrekkelig, måtte vi utvide vårt forklaringsområde å gå utover de skoleinterne forklaringene og lete etter mulige skoleeksterne forklaringer på fenomenet karakterforskjeller. For det første har vi ved å sammenlikne «tykke» skolebeskrivelser blitt oppmerksom på noe vi ellers ikke ville sett. For det andre har vi ved å sammenlikne skoler funnet frem til interne og eksterne forskjeller mellom skolene som et stykke på vei har kunnet gi en forklaring på det forhåndsdefinerte spørsmålet om fenomenet karakterulikhet.

Vi har sammenliknet og analysert likheter og forskjeller mellom de tre skoleparene Mars/Venus, Terra/Luna og Jupiter/Saturn. Med utgangspunkt i observasjoner og intervjuer har vi lett etter mønstre og forsøkt å beskrive karakteristiske trekk ved skoleparenes organisering, skoletimenes forløp og hvordan skoleledelsen og lærerne forstår sine oppgaver for om mulig å kunne forklare forskjellene i læringsutbytte mellom gutter/jenter, minoritet/majoritet og sosial bakgrunn som ikke bare skyldes skoleeksterne, men også skoleinterne forhold. Hensikten med feltstudien har vært å gi så gode som mulige beskrivelser av skolene. Ved å sammenlikne har vi forsøkt å skille ut interessante likheter og ulikheter mellom skolene.

Observasjonstiden vår har vært av begrenset varighet og skolehverdagen kan både for elever, lærere og observatører fortone seg som flytende og omskiftelig. Vi vet også at svar på forskerspørsmål er kontekstavhengig. Svar på de samme spørsmål vil kunne variere over tid ettersom konteksten og erfaring er under konstant forandring, likevel mener vi at vi på enkelte områder har kunnet utkrystallisere noe karakteristiske trekk ved de enkelte skolene som kan være med på å forklare noen av de forskjeller som vi finner mellom skolene i den kvantitative delen av undersøkelsen. Den kvalitative undersøkelsen er med på å åpne «den sorte boksen» ved å antyde hva som kan ligge bak tallenes klare tale.

DEL II: Skolenes prestasjonsprofiler

5 Prestasjonsprofiler på caseskolene

Målet for dette kapittelet er å gi et bakteppe til casestudien gjennom å beskrive skolenes generelle prestasjonsprofiler og skoleinterne karakterforskjeller. For å få fram et mer robust bilde av skolenes resultater baserer analysene seg på karakterene til samtlige elever som gikk ut av caseskolene i femårsperioden fra 2006–2010. For å få et grep på hvilken rolle den enkelte skole spiller når det gjelder å bidra til å forsterke versus å reprodusere sosiale prestasjonsforskjeller, analyserer vi to årskull der det er mulig å sammenlikne elevprestasjoner ved starten av ungdomstrinnet med karakterene på slutten.³

De seks skolene som utgjør vår casestudie varierer mye med hensyn til hvilke karakterer elevene oppnår. Ikke bare langs de tre ulikhetsdimensjonene kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning som danner utgangspunktet for vår interesse. Det viser seg at det også er betydelig variasjon mellom skolene når det gjelder hvilke karakterer elever generelt oppnår. I den første delen av kapittelet retter vi derfor oppmerksomheten mot det generelle karakternivået på skolene. Vi undersøker både eksamens- og standpunktresultater ved slutten av ungdomstrinnet og vurderer om avviket mellom vurderingsformene er spesielt stort eller lite ved noen av skolene. Siden skoler i varierende grad rekrutterer elever med ulike faglige forutsetninger, undersøker vi om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk ved oppstarten av ungdomsskoleårene kan bidra til å forklare at variasjonen mellom skoler er så stor i det elevene er ferdig med ungdomsskolen.

Den andre delen av kapittelet handler om de skoleinterne prestasjonsforskjellene knyttet til elevenes kjønn, etnisitet og klasse. Vi belyser to spørsmål. For det første: Er det et stabilt kjennetegn ved de ulike skolene at gutter, minoritets elever og elever med lavt utdannede foreldre avviker prestasjonsmessig fra det som er vanlig – også i den perioden hvor vi har vært tilstede på skolene? For det andre: I hvilken grad er det rimelig å konkludere

³ For mer detaljerte beskrivelser av datagrunnlaget henvises det til tidligere prosjektrapporter (Bakken, A. 2009b; 2010).

med at skolene selv bidrar til at gutter, minoritets elever og elever med lavt utdannede foreldre avviker fra det som er normalt i norsk skole?

5.1 Generelle prestasjonsforskjeller mellom skolene

Tabell 5-1 (neste side) viser elevenes gjennomsnittlige grunnskolepoeng og karakterer på den skriftlige og muntlige avgangsprøven. Tabellen viser også spredning og fordeling av skolenes eksamensresultater. Prestasjonsmålene er standardisert for å gjøre de mest mulig sammenliknbare. De standardiserte karakterskårene viser hvor mye skolene avviker fra landsgjennomsnittet, målt ut fra karakterspredningen (standardavviket) for alle elever i hele Norge.⁴ For begge målene innebærer positive skårer at skolens elever i gjennomsnitt oppnår bedre resultater enn gjennomsnittet for hele landet (som er null) og negative skårer innebærer svakere resultater. Skoler som avviker statistisk signifikant ($p < 0,05$) fra landet for øvrig er markert med uthevet skrift.

Tabellen viser at skolene har svært forskjellige prestasjonsprofiler. Enkelte av skolene plasserer seg blant skolene med det høyeste gjennomsnittet i hele landet, mens andre er blant de med lavest karaktergjennomsnitt. **Mars** er den av caseskolene hvor elevene oppnår klart best resultater. Karakterene til elevene på denne skolen ligger nesten 4/10 standardavvik over landsgjennomsnittet både for grunnskolepoeng og til skriftlig eksamen. Dersom vi rangerer samtlige ungdomsskoler (med kun 8.–10. trinn) etter nivået på de skriftlige eksamensresultatene, viser det seg at Mars plasserer seg omtrent på den 95. persentilen i fordelingen. Skolen er altså blant de fem prosent skolene i landet med høyest gjennomsnittskarakter. De gode resultatene framkommer uavhengig av hvilke karakterer en ser på. Analyser vi har foretatt hvor vi sammenlikner eksamens- og standpunkt karakterer tyder på at

⁴ Siden standardavviket for den skriftlige avgangsprøven er om lag ett karakterpoeng, kan vi grovt sett tolke resultatene i tabellen som skårer på den vanlige karakterskalaen fra 1–6. Standardavviket for grunnskolepoeng er i overkant av 8, noe som betyr at ved å gange tallene med 8 finner man ut hvor mange grunnskolepoeng skolene avviker fra landsgjennomsnittet.

lærerne på Mars er noe strengere i karaktersettingen enn lærere på andre skoler.⁵

Tabell 5-1 Skoleprestasjoner på 10. trinn ved caseskolene. Standardskårer og prosentfordeling. Avgangskull 2006–2010

	Kjønnskolen		Etnisitetsskolene		Klasseskolen		Hele landet
	Mars	Venus	Terra	Luna	Jupiter	Saturn	
Grunnskolepoeng	0,36	-0,21	-0,05	-0,34	0,24	-0,04	0,00
Skriftlig eksamen	0,37	-0,44	-0,06	-0,28	0,04	-0,08	0,00
Muntlig eksamen	0,31	-0,24	0,07	-0,14	0,16	-0,11	0,00
Fordeling skriftlig eksamen (kvintiler)							
Q1 (lavest 20%)	10	36	22	30	17	24	20
Q2	14	22	23	21	24	18	20
Q3	18	17	17	15	20	20	20
Q4	27	14	20	17	17	19	20
Q5 (høyest 20%)	30	11	19	17	22	19	20
Spredning skriftlig eksamen	(0,97)	(0,97)	(1,00)	(1,07)	(1,00)	(1,03)	1,00
SUM	100	100	100	100	100	100	100
Ca. N	1000	600	400	500	450	600	302.777

Note: Gjennomsnittresultater er målt i standardskårer. Fordelingen av skriftlig eksamen er basert på en inndeling av samtlige avgangselever i Norge i fem like store prestasjonsgrupper, rangert etter hvor gode eksamensresultater elevene har oppnådd.

Signifikante forskjeller ($p < 0,05$) fra landsgjennomsnittet er markert med uthevet skrift.

Kontrasten til den andre kjønnskolen – **Venus** – er stor. På Venus er gjennomsnittskarakterene til skriftlig eksamen 0,44 standardavvik lavere enn landsgjennomsnittet. Dette plasserer skolen blant de med aller lavest gjennomsnitt i hele landet (3. persentil). Disse to skolene har altså diametralt motsatte prestasjonsfordelinger, hvor tyngdepunktet av elevene på Mars presterer blant de 40 prosent beste elevene i landet. På Venus er det motsatt og skolen har nesten fire ganger så mange elever i den laveste prestasjonskvintilen sammenliknet med Mars. Som vi vil komme tilbake til, må kontrastene mellom disse to skolene sees i sammenheng med at Mars i

⁵ Analysen er gjort ved å undersøke avviket mellom eksamens- og standpunkt-karakterer (i et fag de har blitt utsatt for skriftlig avgangsprøve i) for alle de seks standpunkt-karakterene (1-6) separat. Dersom skolens elever systematisk går mer ned enn vanlig, kan dette tolkes som at lærerne er for «snille» når de setter standpunkt-karakterer. På skoler hvor det er mindre avvik mellom standpunkt- og eksamens-karakterer enn normalt kan dette skyldes at lærerne er strengere i standpunkt-vurderingene sine.

hovedsak rekrutterer elever med høyt utdannete foreldre, mens Venus har en klar overvekt av elever hvor elevene har forholdsvis lav utdanning.

Det er også et generelt prestasjonsgap mellom de to minoritetsskolene, men skillet er mindre markert enn mellom kjønnsskolene. Eksamensresultatene på Terra er i gjennomsnitt 0,22 standardavvik bedre enn på Luna ($t=3,2$, $p<0,001$). Begge minoritetsskolene har en annen elevsammensetning enn kjønnsskolene, noe som først og fremst handler om at disse skolene har en relativt høy andel minoritets elever, men også at levekårene til elevene og deres familier er blant de laveste i landet. Dette gjør at forutsetningen for å oppnå gode skoleprestasjoner er svakere på disse to skolene enn på de fleste andre skoler i Norge.

Til tross for dette er karakterene til elevene på Terra over den aktuelle femårsperioden på nivå med landsgjennomsnittet. Statistisk sett skiller ikke denne skolen seg signifikant fra landsgjennomsnittet, verken i grunnskolepoeng eller ut fra eksamensresultatene. Prestasjonsfordelingen til skriftlig eksamen viser at elevene har nokså sammenfallende fordeling som elevene ellers i landet. Resultatene på den andre minoritetsskolen, Luna, er mer i tråd med det en kunne forvente basert på det en vet om skolens elevsammensetning. Skolen skiller seg ut ved at forholdsvis mange skårer i den laveste delen av prestasjonsfordelingen. Analyser som er foretatt av forholdet mellom standpunkt- og eksamenskarakterer tyder på at ingen av disse skolene har noen avvikende praksis i forhold til resten av landet.

Klasseskolene Jupiter og Saturn har forholdsvis sammenfallende prestasjonsprofiler til skriftlig eksamen. Begge skolene presterer omtrent som landsgjennomsnittet, med en tendens til at Jupiter skårer noe over og Saturn noe under. Forskjellen mellom disse to skolene er på 0,12 standardavvik og er ikke statistisk signifikant forskjellig ($t=1,91$, $p=0,06$). Siden mange av skolene i Norge presterer rundt landsgjennomsnittet innebærer denne forholdsvis lille forskjellen at de likevel plasserer seg nokså ulikt på rangeringen av skoler. Jupiter plasserer seg på 66. persentil, mens Saturn ligger på 43. persentil. Jupiter har færre elever helt nederst i prestasjonsfordelingen og noen flere elever som oppnår de beste resultatene. Når vi bruker grunnskolepoeng som kriterium kommer Jupiter en god del bedre ut i sammenlikningen disse to skolene imellom. Her er forskjellen på 0,28 standardavvik

($t=4,2$, $p<0,001$), noe som også kommer til uttrykk gjennom de muntlige eksamensresultatene. Analyser vi har foretatt tyder ikke på at avviket mellom grunnskolepoeng og skriftlige eksamensresultater skyldes at Jupiter har en for snill vurderingspraksis. Elevene på denne skolen går like mye ned til skriftlig eksamen som elever på andre skoler. At grunnskolepoengene er høyere skyldes at elevene på Jupiter får spesielt gode karakterer særlig i de praktisk-estetiske fagene, men også i samfunnsfag og RLE er karakterene bedre. Dette trekker grunnskolepoengsummen opp, men påvirker altså ikke de skriftlige eksamensfagene.

5.1.1 Grunnleggende ferdigheter ved starten på ungdomstrinnet

At skolene resultatmessig plasserer seg så forskjellig i det nasjonale landskapet sier imidlertid lite om hvorfor noen skoler kommer bedre ut enn andre. Det viser seg at caseskolene også er svært forskjellige med tanke på hvilke elevgrupper som rekrutteres. Vi kan bruke elevenes resultater på de nasjonale prøvene i engelsk, lesing og regning fra 8. trinn som et uttrykk for hva slags grunnleggende skoleferdigheter elevene har med seg i bagasjen fra barne-skolen. Tabellen under viser skolenes gjennomsnittsresultater på de nasjonale prøvene i perioden 2007–2010, gjengitt som standardiserte skårer.

Tabell 5-2 Resultater på nasjonale prøver på 8. trinn ved caseskolene. Standardskårer. 2007–2010

	Kjønsskolene		Etnisitetsskolene		Klasseskolene		Hele landet
	Mars	Venus	Terra	Luna	Jupiter	Saturn	
Nasjonale prøver (samleskåre)	0,51	-0,29	-0,42	-0,59	0,08	-0,25	0,00
Engelsk	0,43	-0,25	-0,32	-0,44	0,14	-0,29	0,00
Lesing	0,47	-0,31	-0,49	-0,63	-0,06	-0,21	0,00
Regning	0,45	-0,24	-0,32	-0,49	0,14	-0,25	0,00
SUM	100	100	100	100	100	100	100
Ca. N	900	500	300	400	300	500	244.608

Note: Gjennomsnittresultater er målt i standardskårer. Signifikante forskjeller ($p<0,05$) fra landsgjennomsnittet er markert med uthevet skrift.

Mars kommer best ut og det er også på dette prestasjonsmålet markerte forskjeller mellom de to kjønsskolene. Forskjellen mellom disse to skolene er størst på lesetesten, men også i engelsk og regning er ferdighetsnivået

betydelig lavere blant elevene som begynner på Venus enn på Mars. Når vi rangerer samtlige ungdomsskoler etter resultater på nasjonale prøver ved starten av ungdomstrinnet, ligger Mars på 95. persentil, det vil si den samme plasseringen som da avgangsprøven ble brukt som målestokk. Dette tyder på at Mars opprettholder gode elevresultater gjennom de tre årene på ungdomstrinnet. Venus derimot har en lavere plassering ved slutten av ungdomstrinnet enn på begynnelsen – 10. persentil på starten mot 3. persentil på slutten. Dette tyder på at elevene har en svakere prestasjonsutvikling enn resten av landet.

På begge minoritetsskolene er prestasjonsnivået på de nasjonale prøvene blant de aller svakeste i landet. Når vi rangerer samtlige av de «rene» ungdomsskolene ut fra resultatene i 8. trinn, ligger Terra og Luna på 3. og 2. persentil i fordelingen. Ved avslutningen av grunnskolen ligger altså Terra på 48. persentil – en betydelig forskjell, mens Luna ligger på den 10. persentilen. Resultatene antyder at den generelle prestasjonsutviklingen er høyere både på Terra og Luna enn ellers i landet, men altså betydelig høyere på Terra.

Vi har sett at klasseskolene Jupiter og Saturn har nokså sammenfallende nivå på eksamensresultatene ved avslutningen av ungdomstrinnet. Nasjonale prøveresultater på begynnelsen av ungdomstrinnet tyder på at skolene rekrutterer til dels nokså ulikt med hensyn til hvilke grunnleggende ferdigheter elevene har. Jupiters elever ligger litt over landsgjennomsnittet på 8. trinn, noe som tilsvarer skolens nivå også på 10. trinn. Saturns elever derimot starter ungdomstrinnet med et kvart standardavvik under landsgjennomsnittet, det vil si 14. persentil. Ved avslutningen av ungdomstrinnet skårer elevene på Saturn tilsvarende 43. persentil.

Analysene viser altså at Mars og Jupiter langt på vei opprettholder sin relative posisjon i prestasjonshierarkiet, mens Venus har en relativ tilbakegang. På Terra og Saturn har elevene betydelig bedre resultater ved avslutningen av ungdomstrinnet enn på begynnelsen, mens Luna har en mer moderat oppgang.

5.1.2 Nærmere analyse av prestasjonsutvikling på ungdomstrinnet

Når vi her sammenlikner flere årskull av elever gjør det at resultatene blir mer robuste og mindre utsatt for tilfeldigheter enn ved sammenlikninger av

enkeltkull. En utfordring ved analysene er likevel at vi til dels sammenlikner ulike elever. Det er for det første slik at av de ulike kohortene som studeres her, er det kun en kohort som overlapper på de to tidspunktene elevenes skoleprestasjoner er målt (avgangskullet i 2010). For det andre, og dette er nok et mindre problem, vil det alltså være noen elever som kommer til skolene i løpet av ungdomstrinnet, mens andre elever slutter. En tredje innvending kan være at ikke alle elever deltar i nasjonale prøver og gjennomfører avgangsprøven.

Dersom elevenes resultater har forandret seg over tid, eventuelt at det er systematiske forskjeller i mobilitet eller deltakelsesprosent på prøvene mellom skolene, kan sammenlikningen gi et skjevt bilde av skolens eget bidrag til elevenes læringsutbytte. Vi har derfor foretatt en strengere test, hvor vi utelukkende sammenlikner elever der det både finnes data om elevenes nasjonale prøver ved overgangen til ungdomstrinnet og om deres skriftlige eksamensresultater ved avsluttet ungdomsskole. Dette gjelder for avgangskullet 2010, men også avgangskullet fra 2008 kan brukes i disse analysene, siden dette elevkullet deltok i nasjonale prøver da disse ble gjennomført på 7. trinn i 2005.

I tabell 5-3 har vi ved hjelp av ordinære regresjonsteknikker beregnet gjennomsnittlige eksamensresultater for elevene ved hver av skolene, når vi statistisk sett kontrollerer for elevenes resultater på de nasjonale prøvene tre år tidligere. På denne måten får vi fram hvorvidt elevene gjennomsnittlig øker, minker eller opprettholder sin relative plassering i prestasjonshierarkiet på de to tidspunktene. Vi har også kontrollert for andre sosiodemografiske forhold ved elevene (kjønn, foreldres utdanning, fødeland og om foreldrene bor sammen eller ei).⁶

Denne analysen viser noen sammenfallende trekk med den forrige analysen, men ikke for alle skolene. På Venus er det en betydelig nedgang i elevenes relative resultater. For de to årskullene som omfattes av denne

⁶ Dette er gjort ved å lage dummyvariabler for hver av skolene og lagt de inn i regresjonslikningen, sammen med mulige forklaringsvariabler (prestasjoner på nasjonale prøver 7./8. trinn, kjønn, foreldrenes utdanning, innvandringstatus og om foreldrene bor sammen eller ikke). Samlet vil disse forklaringsvariablene fange opp en stor del av mellomskolevariasjonen i elevers skoleprestasjoner.

analysen er det slik at elevene oppnår 0,28 karakterpoeng lavere enn elever på en gjennomsnittsskole, når vi altså sammenlikner elever som starter på ungdomsskolen med tilsvarende grunnleggende ferdigheter. Forskjellen blir kun noe mindre når vi kontrollerer for andre forhold og innebærer at hver fjerde elev på Venus går ned en karakter til skriftlig eksamen sammenliknet med andre skoler når man sammenlikner elever med samme utgangspunkt ved oppstarten på ungdomstrinnet.

Tabell 5-3 Beregnet gjennomsnittlig eksamenskarakter på caseskolene, kontrollert for 1) elevenes resultater på nasjonale prøver ved overgangen til ungdomstrinnet og 2) sosiodemografiske variabler. Avgangskullene 2008 og 2010

Beregnet gjennomsnittlig eksamenskarakter	Kjønsskolene		Etnisitets-skolene		Klasseskolene		Hele landet
	Mars	Venus	Terra	Luna	Jupiter	Saturn	
Modell 1. Kontroll for nasjonale prøveresultater 7./8.trinn	0,05	-0,28	-0,08	0,03	-0,09	0,10	0,01
Modell 2. I tillegg kontrollert for sosiodemografiske variabler	-0,01	-0,24	-0,01	0,06	-0,07	0,09	0,01
Ca. N	400	200	150	200	200	200	113.038

Note: Eksamensresultater er omgjort til standardskårer. Signifikante forskjeller ($p < 0,10$) fra landsgjennomsnittet er markert med uthevet skrift.

Følgende sosiodemografiske variabler er kontrollert for i analysens modell 2: Kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, innvandringsstatus og om foreldrene bor sammen eller ikke.

For tre av skolene er konklusjonen ut fra denne analysen at det ikke har skjedd noen endring i elevenes relative skoleprestasjoner. Dette gjelder Mars, slik vi også konkluderte med i den tidligere analysen. Til forskjell fra den forrige analysen finner vi at dette også gjelder ved de to minoritetsskolene Terra og Luna. På Saturn er det en tendens til at elevene kommer bedre ut på eksamen enn på de nasjonale prøvene ved overgangen til ungdomstrinnet, men denne effekten er ikke spesielt sterk – og betydelig mindre markert enn den tidligere analysen skulle tilsi. Det er samtidig en tendens til at det motsatte er tilfelle på Jupiter, men denne effekten forsvinner når vi også tar hensyn til de nevnte sosiodemografiske faktorene.

I hvilken grad er skolene forskjellige med hensyn på hvilke elevgrupper som har størst og minst prestasjonsmessig framgang? Dette kommer fram i Tabell 5-4, der elevene er delt inn i fem like store prestasjonsgrupper rangert etter hvor godt de presterte på de nasjonale prøvene ved overgangen til ung-

domsskolen. For hver av disse prestasjonsgruppene har vi beregnet eksamensresultatene. Elevgrupper som på dette målet avviker statistisk signifikant forskjellig ($p < 0,10$) fra landsgjennomsnittet er markert med uthevet skrift.⁷

Tabell 5-4 Gjennomsnittlig eksamensresultat på Mars og Venus betinget av hvor godt elevene gjorde det på nasjonale prøver ved overgangen til ungdomstrinnet. Avgangskullene 2008 og 2010

Grunnleggende ferdigheter ved overgangen til ungdomstrinnet	Kjønns-skolene		Etnisitets-skolene		Klasse-skolene		Hele landet
	Mars	Venus	Terra	Luna	Jupiter	Saturn	
Lavt presterende (20 %)	-0,93	-1,20	-0,90	-1,19	-0,90	-1,06	-0,93
Middels lavt (20%)	-0,35	-0,68	-0,52	-0,43	-0,39	-0,25	-0,38
Middels presterende (20%)	0,08	-0,24	-0,13	0,11	-0,30	-0,02	0,02
Middels høyt (20%)	0,37	0,02	0,27	0,71	0,14	0,62	0,40
Høyt presterende (20%)	1,10	0,62	0,80	1,10	0,98	1,28	0,94
Ca. N	400	200	150	200	200	200	113.038

Note: Eksamensresultater er omgjort til standardskårer. Signifikante forskjeller ($p < 0,10$) fra landsgjennomsnittet er markert med uthevet skrift.

Generelt er det slik at eksamensresultatene i stor grad henger sammen med prestasjoner som elevene oppnår ved starten av ungdomstrinnet. Slik er det også på alle skolene. Likevel er det på enkelte skoler en tendens til at de elevene, som i utgangspunktet hadde de beste grunnleggende ferdighetene, har større framgang enn vanlig. Både på Mars og Saturn skårer de i utgangspunkt flinkeste elevene enda bedre til den avsluttende eksamen enn de flinkeste elevene på andre skoler. Til en viss grad er dette også tilfelle på Luna. På Luna og Saturn er det samtidig slik at elevene med svakest utgangspunkt, det vil si de som gjorde det dårligst på de nasjonale prøvene ved starten av ungdomstrinnet, har mindre framgang enn de mest skolesvake elevene på andre skoler. Dette tyder på at det har foregått en form for prestasjonsmessig polarisering gjennom ungdomsskolen mellom de i utgangspunktet faglig sett svakeste og sterkeste elevene på henholdsvis Luna og Saturn.

⁷ Vi har her satt signifikansnivået noe høyere enn ellers, siden antallet elever i hver celle er forholdsvis lavt. Dette innebærer samtidig at det er en større risiko for å ta feil i de tilfeller vi konkluderer med at det er en forskjell.

5.2 Skoleinterne forskjeller i skoleprestasjoner

Det er de skoleinterne prestasjonsforskjellene mellom gutter og jenter, majoritets- og minoritets elever og mellom elever med lavt og høyt utdannete foreldre, som er vår hovedinteresse i denne studien og grunnen til at skolene er blitt studert nærmere. Vi har som tidligere beskrevet valgt ut skoler på bakgrunn av at avgangselevne i en periode forut for casestudien hadde avvikende skolerresultater, i den forstand at gutter, minoritetsspråklige elever og elever med lavt utdannete foreldre enten hadde bedre eller dårligere avgangskarakterer enn på skoler ellers i landet. Vi har identifisert og rekruttert noen skoler som over en treårsperiode kunne vise til stabilitet med hensyn til disse gruppenes resultater, både over tid og på tvers av vurderingsformer.

For tolkningen av resultatene fra casestudien er det viktig å avklare om disse kjennetegnene er stabile trekk ved skolene også i perioden etter at utvalget ble trukket – ikke minst i den perioden vi har vært tilstede på skolene. Samtidig er det viktig for hvordan vi skal tolke de kvalitative data vi har samlet inn hvorvidt det kan sies å være skolenes «skyld» at bestemte elevgrupper oppnår gode resultater på noen av skolene, mens resultatene er svakere på andre – eller om dette skyldes skoleeksterne forhold som også var tilstede før elevene begynte på ungdomstrinnet. Siden prosjektet har oppdaterte opplysninger om nye elevkull, kan det kvantitative materialet vi sitter på belyse disse spørsmålene videre.

5.2.1 Stabilitet og endring i skoleinterne prestasjonsforskjeller

I det følgende skal vi undersøke hvorvidt de skoleinterne prestasjonsforskjellene som caseskolene er valgt ut på bakgrunn av, opprettholdes i perioden vi har vært tilstede på skolene. Før vi presenterer disse resultatene er det verdt å understreke at det kan være rimelig å forvente en viss variasjon på tvers av årene. Selv i de tilfellene hvor skolene har en praksis som enten bidrar til å forsterke eller å utjevne prestasjonsforskjeller mellom ulike elevgrupper, vil det være innslag av tilfeldig variasjon når man betrakter ett og ett årskull av elever. For eksempel kan 3–4 spesielt flinke gutter ett år kunne bidra til å endre guttenes gjennomsnittsresultater på en måte som gjør det synlig i statistikken – selv på en middels stor skole.

Tabell 5-5 viser gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng for gutter og jenter på Mars og Venus i perioden 2005–2010. På Mars er skoleresultatene nokså stabile for begge kjønn. I hele perioden oppnår gutter vesentlig bedre karakterer enn gutter på andre skoler og det samme er tilfelle for jenter. Gapet mellom gutter og jenter er dermed stabilt på tvers av tid, noe som kan ha sammenheng med at dette er en nokså stor skole, med i overkant av 100 elever av hvert kjønn på hvert trinn.

Tabell 5-5 Skoleprestasjoner blant gutter og jenter på kjønnsskolene 2005–2010.

	Gutter		Jenter	
	Mars	Venus	Mars	Venus
Grunnskolepoeng				
2005 ^A	42,4	36,0	43,9	38,7
2006 ^A	41,9	33,9	43,9	41,2
2007 ^A	42,3	32,0	42,9	40,3
2008	41,6	37,4	44,0	40,1
2009 ^B	40,9	38,5	43,6	42,0
2010 ^B	42,1	33,9	43,8	40,7
Gjennomsnitt casekole	41,9	35,4	43,7	40,5
Gjennomsnitt hele landet	37,8		41,6	

Note: Gjennomsnittresultater er målt i standardskårer.

A : 2005–2007 utvalgsår. B: 2009–2010 observasjonsår

På **Venus** varierer resultatene mye mer, særlig for guttene. I to av de seks årene er guttenes resultater omtrent på nivå med gutters resultater ellers i landet, mens i tre av disse årene er resultatene betydelig under gjennomsnittet. Jentenes resultater på Venus er noe svakere, noe som gjør at kjønnsforskjellen noen år er betydelig (7–8 poeng), mens den er omtrent som landsgjennomsnittet andre år. I de årene vi har vært tilstede på denne skolen var det forholdsvis liten kjønnsforskjell det første året og betydelig kjønnsforskjell det andre året.

Tabell 5-6 viser at minoritetslevene på **Luna** har stabilt svake resultater – i størrelsesorden 34–35 grunnskolepoeng. Utover dette er det på etnisitetsskolene noe varierende resultater over tid. På **Terra** presterer minoritetslevene i alle årene bedre enn gjennomsnittet for minoritets elever i Norge, men det varierer noe hvor stor denne forskjellen er. I de to årene vi var tilstede, lå minoritetslevenes grunnskolepoeng om lag 1,5 poeng høyere

enn minoritets elever i hele landet. Majoritetselevene på Terra har variert nokså mye, uten at det er mulig å se en spesiell tidstrend i den ene eller andre retningen. På Luna er det en svak tendens i retning av at resultatene blant majoritetselevene er blitt dårligere over tid.

Tabell 5-6 Skoleprestasjoner blant majoritets- og minoritetsspråklige elever på etnisitetsskolene 2005–2010.

	Minoritetselever		Majoritetselever	
	Terra	Luna	Terra	Luna
Grunnskolepoeng				
2005 ^A	40,4	34,2	39,5	41,2
2006 ^A	38,0	34,5	39,5	42,3
2007 ^A	39,9	33,8	42,3	41,7
2008	37,5	34,8	38,5	38,2
2009 ^B	38,0	34,3	42,2	37,5
2010 ^B	37,7	35,3	38,6	39,9
Gjennomsnitt casekole	38,4	34,5	40,2	40,2
Gjennomsnitt hele landet	36,5		39,9	

Note: Gjennomsnittresultater er målt i standardskårer.

A : 2005–2007 utvalgsår. B: 2009–2010 observasjonsår

Klasseskolene Jupiter og Saturn ble valgt ut på bakgrunn av prestasjonene til avgangselevene som gikk ut av grunnskolen i perioden 2006–2008.⁸ I alle disse årene og i de to påfølgende årene presterer elever med lavt utdannete foreldre på **Jupiter** – det vil si der foreldrene maksimalt har fullført videregående opplæring – bedre enn det som er vanlig for denne elevgruppen på andre skoler. På **Saturn** er det motsatt. Men selv om denne gruppens gjennomsnittresultater de siste to årene – 2009 og 2010 – bare er marginalt lavere sammenliknet med andre skoler, er gapet mellom disse to skolene for denne elevgruppen på to grunnskolepoeng i perioden vi var tilstede.

⁸ Grunnen til dette var problemer med å rekruttere klasseskolene i casestudiens første skoleår. Dette er mer utførlig beskrevet i metodekapittelet.

Tabell 5-7 Grunnskolepoeng blant elever med lavt og høyt utdannete foreldre på klasseskolene 2005–2010.

Grunnskolepoeng	Elever med lavt utdannete foreldre		Elever med høyt utdannete foreldre	
	Jupiter	Saturn	Jupiter	Saturn
Avgangskull				
2006 ^A	40,9	36,1	45,3	44,3
2007 ^A	40,6	36,0	44,5	44,8
2008 ^A	39,0	35,4	44,8	45,8
2009	38,2	36,9	47,0	42,9
2010 ^B	39,3	36,9	43,9	43,0
Gjennomsnitt caseskole	39,6	36,3	45,1	44,2
Gjennomsnitt hele landet	37,2		43,1	

Note: Gjennomsnittresultater er målt i standardskårer.

A : 2006–2008 utvalgsår. B: 2010 observasjonsår

Oppsummert viser disse analysene at det på flere av de skolene vi har studert er en viss grad av stabilitet i hvilke skoleprestasjoner gutter, minoritets-språklige elever og elever med lavt utdannete foreldre oppnår, i den forstand at resultatene over tid ligger henholdsvis over og under det som er vanlig. Selv om de skoleinterne prestasjonsforskjellene hovedsakelig gjelder også for de skoleårene vi har våre observasjoner og intervjuer, er utslagene mindre markerte i årene vi har observert skolene (2009 og 2010) enn i de foregående årene. Til en viss grad kan en forvente slike mønstre, siden det årlige antall avgangselever i hver elevkategori er forholdsvis begrenset på flere av skolene. I slike tilfeller vil det ut fra statistiske betraktninger ofte være en «regression towards the mean». Det er trolig dette det kvantitative materialet viser oss, selv om vi altså la vekt på å rekruttere forholdsvis store skoler for å minimere tilfældighetskomponenten.

5.2.2 Bidrar skolene selv til ulikhet?

Skolens eget bidrag til ulikhet i skolen representerer en av de store kontroversene innenfor utdanningssosiologien. Selv om enkelte skoler over tid kan vise til relativt stabile resultater for ulike elevgrupper, er ikke det nødvendigvis ensbetydende med at det er noe ved selve skolens praksis eller organisering som produserer disse resultatene. Det kan for eksempel godt være slik at på skoler hvor gutter over tid får bedre karakterer enn gutter på

andre skoler skjer dette på grunn av eksterne faktorer som ligger utenfor skolens direkte kontroll.

Nedenfor vil vi belyse hvorvidt dette er tilfelle for de skolene som omfattes av casestudien. For å belyse dette spørsmålet bruker vi tilsvarende metode som over, der vi ved hjelp av regresjonsanalyse beregnet gjennomsnittlige avgangskarakterer på skolenivå etter å ha tatt hensyn til elevenes resultater på nasjonale prøver i overgangen til ungdomstrinnet og relevante sosiodemografiske kjennetegn. Forskjellen er at vi her foretar slike beregninger separat for de aktuelle elevgruppene vi her er interessert i. Vi får på denne måten fram et estimat på de ulike elevgruppenes relative framgang i prestasjoner, når vi samtidig tar hensyn til at elevgruppene på de ulike skolene også kan ha ulik sosiodemografisk profil.

Analysene er foretatt blant de elevene som gikk ut av grunnskolen i 2008 og 2010. Vi analyserer resultatene på den skriftlige avgangsprøven og elevenes grunnskolepoengsum i tre modeller. Modell 1 angir hvor mye gutter og jenter på disse to skolene avviker prestasjonsmessig fra gutter og jenter på landsbasis, uten å ta hensyn til andre faktorer. Modell 2 angir hvor stort dette avviket er når vi tar hensyn til hvilke grunnleggende ferdigheter disse elevene hadde i engelsk, lesing og regning ved inngangen til ungdomstrinnet. I modell 3 er det i tillegg justert for sosiodemografiske kjennetegn, det vil si foreldrenes utdanning, innvandrerstatus og om foreldrene bor sammen eller ikke.

Resultatene for kjønnskolen framkommer i tabell 5-8. Modell 1 viser at guttene på **Mars**, også i de to aktuelle avgangskullene som analyseres her, får vesentlig bedre karakterer enn gutter på andre skoler, og at guttene på **Venus** kommer ut med lavere gjennomsnitt, særlig på den skriftlige avgangsprøven. Det er også tilsvarende forskjeller mellom jentene på disse to skolene, men mindre markert enn for guttene. Analysen viser at de positivt avvikende resultatene på Mars kan forklares ved at både guttene og jentene på denne skolen hadde gode resultater på de nasjonale prøvene ved inngangen til ungdomstrinnet. Når vi tar hensyn til dette, er resultatene ikke lenger statistisk sett avvikende. Justert for elevenes sosiodemografiske kjennetegn er «gutteeffekten» på Mars lik null, mens «jenteeffekten» er svakt negativ, og da først og fremst for eksamensresultatene. Siden vi antar at lærerne på Mars er noe strengere i karaktersettingen sin enn på andre skoler, legger vi ikke så stor

vekt på denne forskjellen. Hovedbildet er at både guttene og jentene opprettholder sine gode prestasjoner gjennom de tre årene de går på Mars.

Tabell 5-8 Forventete skoleprestasjoner blant gutter og jenter på kjønnsskolene (i forhold til gutter og jenter på landsbasis). Avgangskullene 2008 og 2010. Skriftlig eksamen og grunnskolepoeng (z-skåre)

	Skriftlig eksamen			Grunnskolepoeng		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Gutter						
Mars	0,46	0,07	0,01	0,51	0,09	0,00
Venus	-0,54	-0,32	-0,30	-0,19	0,01	0,03
Jenter						
Mars	0,30	0,02	-0,03	0,26	-0,04	-0,13
Venus	-0,36	-0,24	-0,20	-0,17	-0,04	0,02

Note: Modell 1 viser faktisk gjennomsnittsskåre – målt i standardskårer. Modell 2 justerer karaktergjennomsnittet for elevenes resultater på nasjonale prøver i 7./8. trinn. Modell 3 justerer i tillegg for foreldrenes utdanning, innvandrerstatus og om foreldrene bor sammen eller ikke.

For **Venus** har vi tidligere påpekt at avviket mellom standpunkt- og eksamens-karakterer er større enn vanlig i norsk skole. Dette viser seg også i disse analysene og vil derfor kunne gi ulike konklusjoner avhengig av om en bruker eksamensresultater eller grunnskolepoeng som målestokk. På grunn av den avvikende praksisen med standpunkt-karakterer vil vi legge størst vekt på eksamensresultatene på Venus. Det viser seg da at det på denne skolen gjenstår en negativ effekt både på guttenes og jentenes skoleprestasjoner, selv etter at vi justerer for elevenes grunnleggende ferdigheter ved starten av ungdomstrinnet og for sosiodemografiske kjennetegn ved elevene. Denne negative effekten er svakt større for guttene (-0,30 versus -0,20), men forskjellen på 0,10 er ikke stor nok til at den er statistisk signifikant forskjellig fra null ($t=1,0$, $p=0,30$). Dette tyder på at det kan være forhold ved Venus som gjør at både gutter og jenter har en svakere prestasjonsmessig utvikling gjennom de tre årene på ungdomsskolen.

Tabell 5-9 viser tilsvarende analyser ved etnisitetsskolene Terra og Luna. Hovedbildet er at majoritets- og minoritets elever på disse to skolene oppnår karakterer omtrent på det nivået som det er rimelig å forvente ut fra elevenes tidligere prestasjoner og sosiale bakgrunn. Minoritets elevenes relativt svake karakterer på **Luna** handler altså langt på vei om at de starter svakere ut ved

inngangen til ungdomstrinnet, samtidig som disse elevene løftes verken mer eller mindre enn minoritets elever ved andre skoler.

Tabell 5-9 Forventete skoleprestasjoner blant majoritets- og minoritetsspråklige elever på etnisitetsskolene. Avgangskullene 2008 og 2010. Skriftlig eksamen og grunnskolepoeng (z-skåre)

	Skriftlig eksamen			Grunnskolepoeng		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Minoritetsspråklige elever						
Terra	-0,21	-0,14	-0,13	0,00	0,06	0,06
Luna	-0,22	-0,04	-0,02	-0,28	-0,10	-0,07
Majoritetsspråklige elever						
Terra	-0,03	0,01	0,13	-0,16	-0,06	0,13
Luna	0,01	0,14	0,16	-0,10	0,05	0,08

Note: Modell 1 viser faktisk gjennomsnittskåre – målt i standardskårer. Modell 2 justerer karaktergjennomsnittet for elevenes resultater på nasjonale prøver i 7./8. trinn. Modell 3 justerer i tillegg for kjønn, foreldrenes utdanning og om foreldrene bor sammen eller ikke.

Resultatene for minoritets elevene ved **Terra** avviker nokså mye fra det bildet som er framkommet av denne elevgruppen tidligere. Dette var jo den skolen som ble valgt ut fordi minoritets elevene oppnådde bedre resultater enn minoritets elever på andre skoler. Blant minoritets elevene i de to avgangskullene som er analysert her, er imidlertid eksamensresultatene svakere enn det minoritets elever oppnår på andre skoler, mens grunnskolepoengsummen er på samme nivå. Avviket for eksamensresultatene blir borte når vi justerer for skoleferdigheter ved starten av ungdomstrinnet, noe som tyder på at det også på denne skolen er slik at minoritets elevene har mer eller mindre samme prestasjonsutvikling som minoritets elever ved andre skoler. En mulig forklaring på dette avviket kan være tilfeldige utslag knyttet til akkurat disse to avgangskullene (2008 og 2010)⁹. Både i 2007 og 2009 oppnådde minoritets elevene på Terra eksamensresultater tilsvarende landsgjennomsnittet for alle elever på landsbasis – noe som innebar at elevene oppnådde 0,38 standardavvik bedre eksamensresultater enn minoritets elever i hele landet. Tallet for 2008 og 2010 er 0,21 standardavvik svakere enn ellers, altså en betydelig forskjell. Ustabiliteten gjør det vanskeligere å konkludere entydig

⁹ Dette var også forhold som vi ble gjort oppmerksomme på gjennom intervjuer med lærere og ledelse på Terra, også før vi selv fikk tilgang til karakteropplysningene.

hva denne skolen betyr for minoritetselevenenes framgang gjennom ungdomstrinnet.

Framgang i skoleprestasjoner for elever med lavt og høyt utdannete foreldre ved klasseskolen Jupiter og Saturn er gjengitt i tabell 5-10. Resultatene både nyanserer og utdyper bildet som tidligere er beskrevet av disse skolene. I de to årskullene som er analysert her oppnår elever med lavt utdannete foreldre på **Saturn** omtrent samme nivå som tilsvarende elevgrupper på andre skoler – også etter at det justeres for tidligere prestasjoner. Derimot skiller elever med høyt utdannete foreldre seg ut ved å ha en bedre prestasjonsutvikling gjennom ungdomstrinnet enn elever med tilsvarende bakgrunn andre steder i landet. Tidligere har vi sett at det foregår en form for prestasjonsmessig polarisering mellom de elevene som startet på ungdomsskolen med henholdsvis svake og gode grunnleggende ferdigheter. Analysen her viser at det er en klassesdimensjon knyttet til denne polariseringen på denne skolen.

Tabell 5-10 Forventete skoleprestasjoner blant elever med lavt og høyt utdannete foreldrene på klasseskolen. Avgangskullene 2008 og 2010. Skriftlig eksamen og grunnskolepoeng (z-skåre)

	Skriftlig eksamen			Grunnskolepoeng		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Elever med lavt utdannete foreldre						
Jupiter	0,05	-0,09	-0,05	0,34	0,18	0,25
Saturn	-0,09	0,05	0,04	-0,13	0,01	0,00
Elever med høyt utdannete foreldre						
Jupiter	0,05	-0,12	-0,10	0,33	0,14	0,18
Saturn	0,21	0,16	0,16	0,19	0,13	0,14

Note: Modell 1 viser faktisk gjennomsnittsskåre – målt i standardskårer. Modell 2 justerer karaktergjennomsnittet for elevenes resultater på nasjonale prøver i 7./8. trinn. Modell 3 justerer i tillegg for kjønn, foreldrenes utdanning og om foreldrene bor sammen eller ikke.

For **Jupiter** er bildet som tegnes avhengig av om man ser på eksamensresultater eller på grunnskolepoeng. Når det gjelder skriftlig eksamen, er det små forskjeller mellom Jupiter og Saturn, mens forskjellene er forholdsvis store målt ut fra grunnskolepoengsummen. Det siste gjelder i særlig grad elever med lavt utdannete foreldre, som på Jupiter oppnår en betydelig høyere poengsum enn på Saturn. Vår vurdering er at disse to skolene ikke

skiller seg nevneverdig fra andre skoler når det gjelder skolenes vurderingsregime, i den forstand at avviket mellom standpunkt og eksamen er omtrent som avviket ellers i landet. Når resultatene likevel blir nokså forskjellig målt ut fra grunnskolepoengene, viser nærmere analyser at dette skyldes at det er ulike fag elevene får gode karakterer i. På Jupiter er karaktergjennomsnittet betydelig høyere i de praktisk-estetiske fagene og til dels også i de muntlige fagene samfunnsfag og RLE. I basisfagene matematikk, engelsk og norsk skårer elever med lavt utdannede foreldre på Jupiter omtrent som på landsbasis.

5.3 Oppsummering

Kjønsskolene

Mars er den av caseskolene hvor elevene oppnår best karakterer, både til avgangsprøven og målt ut fra grunnskolepoengsummen. Det er bare fem prosent av ungdomsskolene i landet som har et høyere karaktergjennomsnitt. Avviket mellom standpunkt og eksamen er noe mindre enn vanlig i Norge og tyder på at lærerne på Mars er noe strengere i sin karakterpraksis enn lærere på andre skoler. Skolen rekrutterer mange elever med gode grunnleggende ferdigheter og analysene tyder på at elevene på Mars opprettholder sine gode elevresultater gjennom de tre årene på ungdomstrinnet. Små prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter er et vedvarende trekk ved denne skolen. Det er imidlertid lite som tyder på at skolen i seg selv bidrar til at kjønnsforskjellene er mindre enn vanlig, siden det også var små prestasjonsforskjeller da disse guttene og jentene begynte i 8. trinn.

Venus er den eneste av caseskolene hvor vi har kunnet påvise at elevene relativt sett har en klart svakere prestasjonsutvikling gjennom ungdomstrinnet. Elevene skårer nokså lavt på de nasjonale prøvene ved overgangen til ungdomsskolen, men altså relativt sett enda lavere til den avsluttende prøven. Bare tre prosent av ungdomsskolene i Norge har lavere karaktergjennomsnitt. De svake avgangresultatene gjelder både gutter og jenter, selv om det er en svak tendens til at guttenes prestasjonsutvikling på Venus er dårligere enn jenters. Guttenes avgangskarakterer varierer en god del mellom årene, og bidrar til at kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner er store noen år og mindre i andre år.

Mye tyder på at karaktersettingen ved denne skolen er forholdsvis «snill» siden det er større avvik mellom standpunkt og eksamen ved denne skolen.

Minoritetsskolene

Eksamensresultater og grunnskolepoengene på Terra har over tid ligget omtrent på landsgjennomsnittet, til tross for at dette er en skole med mange minoritets elever og hvor mange av elevene har nokså svake grunnleggende ferdigheter ved skolestart. Minoritets elevenes resultater varierer imidlertid mye fra år til år, uten at det er mulig å påvise en tydelig trend i den ene eller andre retningen. For de to årene hvor det er mulig å beregne elevenes prestasjonsutvikling, er minoritets elevenes resultater svakere enn i andre årskull. I disse to årene er det lite som tyder på at minoritets elevene har større framgang på Terra enn minoritets elever på andre skoler. Det samme gjelder for skolens majoritets elever.

Også på den andre minoritetsskolen, **Luna**, er det mange minoritetspråklige elever og en betydelig andel som har svake grunnleggende ferdigheter ved skolestart. Selv om skolen skiller seg ut ved at forholdsvis mange får karakterer i den laveste delen av prestasjonsfordelingen, ligger eksamensresultatene likevel noe over det en kunne forvente ut fra hvilke elever som rekrutteres til skolen. Det er et stabilt kjennetegn ved skolen at minoritets elevene har dårligere karakterer enn minoritets elever ved andre skoler. Men mye tyder på at disse resultatene har sammenheng med at minoritets elevene starter på ungdomstrinnet med svakere grunnleggende ferdigheter. Forholdet mellom standpunkt- og eksamens karakterer tyder på at både Luna og Terra har omtrent samme vurderingspraksis som skoler andre steder i landet.

Klasseskolene

Jupiters elever skårer svakt over gjennomsnittet til avgangsprøven, men oppnår betydelig høyere nivå på grunnskolepoengene. Analysene her tyder på at dette først og fremst skyldes at elevene ved denne skolen oppnår gode resultater i praktisk-estetiske fag og i enkelte av de muntlige fagene, og ikke at karakterpraksisen er nevneverdig forskjellig fra andre skoler. Skolen rekrutterer elever som skårer litt bedre enn gjennomsnittlig på de nasjonale prøvene og har en prestasjonsutvikling i de skriftlige eksamensfagene som ligger

omtrent på nivå med landsgjennomsnittet. Over tid har elever på Jupiter med lavt utdannete foreldre fått bedre karakterer enn tilsvarende elevgrupper ellers i landet, men dette gjelder først og fremst når karakterer i alle fag sees under ett. Målt ut fra grunnskolepoengsummen har både elever med lavt og høyt utdannete foreldre en bedre prestasjonsutvikling enn på andre skoler.

Saturn er en mer sammensatt skole. I gjennomsnitt oppnår skolens elever karakterer som ligger i overkant av resultatene for hele landet. Siden skolen rekrutterer elever som i utgangspunktet hadde svakere resultater på nasjonale prøver, er det en tendens til at elevene ved denne skolen generelt sett har en bedre prestasjonsutvikling gjennom ungdomstrinnet enn elever ved andre skoler. Men denne effekten er ikke likt fordelt. Elever som startet på Saturn med gode skolefaglige ferdigheter, har en prestasjonsutvikling som er bedre enn vanlig. Det samme gjelder elever med høyt utdannete foreldre. Dette tyder på at det har foregått en prestasjonsmessig polarisering gjennom ungdomstrinnet mellom elevgrupper som har ulike forutsetninger for å oppnå gode resultater i skolen.

DEL III Casestudien

I denne delen av rapporten presenterer vi resultatene fra casestudien. Framstillingen er organisert slik at vi starter med de to kjønnskolenes, så etnisitetskolene og til slutt klasseskolen. I casestudien fokuserer vi på skolens indre arbeid, organisasjon og elevsammensetning. Hovedformålet er å gi en bred beskrivelse av skolens virksomhet og i hvor stor grad «kultur for læring» preger skolehverdagen. På slutten av hvert kapittel diskuterer vi om og eventuelt på hvilken måte skolen gjør en forskjell – og hvorvidt det er noe ved skolens indre liv som kan bidra til den prestasjonsprofilen som finnes blant elevene.

6 Kjønnsskolene Mars og Venus

Utgangspunktet for vår interesse for Mars og Venus er at kjønnsforskjellene i skolekarakterer ved avslutningen av ungdomsskolen avviker fra det som er vanlig i Norge. På Mars oppnår både gutter og jenter gode karakterer og kjønnsforskjellene er relativt små. På Venus ligger særlig guttenes karakterer et godt stykke under gjennomsnittet. Dette gir nokså store kjønnsforskjeller på denne skolen.

Begge skolene er ungdomsskoler med elever utelukkende på ungdomstrinnet. Mars ligger i utkanten av en forholdsvis stor by på Østlandet i et populært boligområde med lett tilgang til turområder. Det er gode kollektive transportforbindelser til byens sentrum. Bebyggelsen rundt skolen består i hovedsak av eneboliger og tomannsboliger, med et lite innslag av blokker. Befolkningen er stabil. Det skjer lite inn- og utflytting i området. Stabiliteten forsterkes ved at det er en tendens til at barn bygger hus i foreldrenes haver. Mars er en stor skole bygget på 1990-tallet. Skolen består av et stort hovedbygg med kontorer, spesialrom, en stor aula som er i flittig bruk, noen klasserom og tre satellittbygninger med klasserom. Den tredelte bygningsmassen synes ikke å skape problemer. Skolen tar imot elever fra tre barneskoler. *Klassesammensetningen er en best mulig miks fra de forskjellige skolene og så prøver vi å fordele urokråkene og fordele med hensyn til spesialundervisning,* sier rektor.

Venus ligger i utkanten av en middels stor by på Østlandet. Det er kort vei til skog og mark og til flere store forretningssentra. Bebyggelsen rundt skolen består av en blanding av rekkehus og blokker. Rektor forteller at før bodde to og to familier i et hus, men nå er det bygget noen nye eneboliger i nærheten av skolen. Skolen ble bygget på slutten av 1960-tallet og fremstår som litt slitt, men deler av skolen er nyoppusset med blant annet noen nye spesialrom. Skolen tar stort sett imot elever fra en barneskole. Det er en egen avdeling ved skolen for elever med særskilte behov.

Venus er på størrelse med de fleste norske ungdomsskoler. Det er en mellomstor skole med i overkant av 300 elever fordelt på 16 klasser fra

åttende til tiende klasse. Med et par unntak, er det flere gutter enn jenter i klassene. Ca. ti prosent av elevmassen, det vil si i overkant av 30 elever, har enkeltvedtak. Det er både en pedagogisk og økonomisk utfordring. Mars er større enn de fleste norske ungdomsskoler og er omtrent dobbelt så stor som Venus. Det er omtrent like mange gutter som jenter på skolen. I overkant av sju prosent av elevmassen har enkeltvedtak om spesialundervisning.

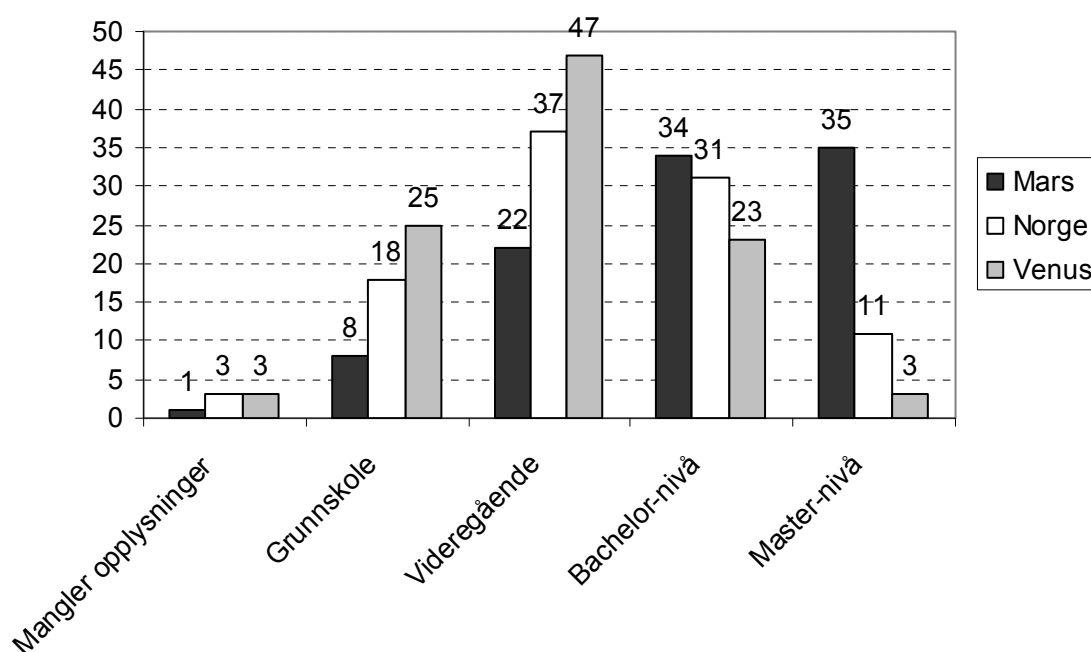
Lærertettheten er noe større på Venus enn på Mars. Dette kompenseres i noen grad ved at en del av den administrative staben på Venus har noe undervisning. På Venus er det derimot flere assistenter per elev enn på Mars. All undervisning på Mars foregår med godkjent pedagogisk personale, mens dette gjelder 94 prosent av undervisningen på Venus. En forsøksvis forklaring på at gutter presterer dårligere enn jenter går under betegnelsen feminisering av skolen (se for eksempel Bakken 2009a). Det er blant annet blitt hevdet at guttene kan komme til å føle seg fremmedgjort i en skolehverdag hvor de stort sett møter kvinnelige lærere og det har konsekvenser for deres skoleprestasjoner og motivasjon. På disse to skolene er det Venus som har den største andelen mannlige lærere (4 av 10 på Venus, mot 3 av 10 på Mars), så «feminiseringstrykket» skulle være lavere på Venus hvor gutter presterer under forventning.

6.1 Elevgrunnlaget

Som det fremgår av figur 6-1 er det stor forskjell på foreldrenes utdanningsbakgrunn ved de to skolene. Foreldrene på Mars har mer enn fem års utdanning utover grunnskolen og to av tre foreldre har høyere utdanning. Statistikken vitner om at elevene på Mars tilhører middelklassen. På Venus har foreldrene langt lavere utdanning og lavere enn gjennomsnittet for Norge. Venus skiller seg også ut i forhold til Mars og det norske gjennomsnitt med hensyn til foreldrenes inntekt. Siden vi vet at foreldres utdanningsnivå har stor betydning for elevenes skoleprestasjoner, er det altså ikke å vente at elevene skulle gjøre det like bra på begge skolene. Forskning viser videre at uansett foreldres bakgrunn, om elevene har arbeiderklassebakgrunn eller om de kommer fra middelklassen, gjør jentene det bedre enn guttene på skolen (Bakken 2008; Opheim mfl. 2010). Ulikhet i sosial bakgrunn kan derfor

ikke forklare hvorfor gapet mellom guttene og jentenes skoleprestasjoner er så mye større på Venus enn på Mars.

Figur 6-1 Foreldres utdanningsnivå blant elever på Mars og Venus



Begge skolene rekrutterer en relativt homogen elevmasse og det store flertallet har majoritetsspråklig bakgrunn. De fleste av elevene på Mars har foreldre med akademisk bakgrunn. *Elevmassen sett under ett får mye støtte hjemmefra, sier rektor. Som skoleinspektøren sa: det er bra med hyllemeter med bøker i hjemmene her.* Rektor modifierer skolens middelklasse renomme noe ved å si: *Selv om boligprisene er ganske høye, er det en grunnstamme av helt vanlige folk som bor her.*

På Venus har de fleste barna arbeiderklassebakgrunn. Rektor sier at tidligere var det mye industri i byen, noe som gjenspeiles i foreldrenes lave utdannings- og inntektsnivå. Sosiallærer sier: *Vi har vel noe av de dårligste levekåra i kommunen. Tradisjonelt er dette nærmest å regne som et lavstatussted.* En annen lærer sier: *Sosiokulturelt er dette den tøffeste delen av byen. Elevmassen bærer preg av det. Mange av elevene kommer fra kulturfattige miljøer.* Sosiallærer var opptatt av at skolen ble stigmatisert og at elevene ved skolen får skylden for bråk og hendelser som skjer i nærheten av skolen, men som de ikke er delaktig i. Skolen har generelt sett et dårlig rykte, men rektor sier at vi

er fra samme sjiktet både lærere og elever og vi har det kjempehyggelig, i alle fall har elevene det, men rektor legger ikke skjul på at skolen har store problemer med en del elever blant annet med hensyn til omsorgssvikt.

Det er samsvar mellom tallenes tale og lærernes fortellinger. Vi har med to svært ulike skoler med hensyn til elevenes bakgrunn å gjøre, ulikheter som går langt utover registrerte bakgrunnsvariabler. På begge skolene refererer både rektorer og lærere til elevenes klassebakgrunn når de forklarer elevenes prestasjonsprofiler. Selv om de begge eksternaliserer forklaringen, er klasse likevel en mer dominerende forklaringskategori på Venus enn på Mars. At rektorene og lærere ser på sin skole som en skole for henholdsvis middelklassens og arbeiderklassens barn, avspeiler seg i den pedagogiske virksomheten vi har observert i klasserommene og i skolenes ambisjonsnivå.

Kjønn som kategori eller fortolkningsramme er derimot omtrent ikke eksisterende når det er snakk om karakterer. Skolene problematiserer i liten grad forskjellen mellom gutter og jenters prestasjoner og i langt mindre grad på Mars, der forskjellene er små, enn på Venus der forskjellene er større og dermed mer iøynefallende og vanskeligere å overse.

Uansett forskjeller så snakker lærere på begge skolene om elevmassen i positive og rosende vendinger, men lærerne legger vekt på ulike egenskaper ved elevene når de omtales. Lærere på Venus sier: *fantastisk ungdom*, og *veldig hyggelige elever*, men *de er lite motivert og er opptatt av å ha det trivelig*. Uten at det blir eksplisitt uttrykt så refererer Venuslærernes fortellinger om lite motiverte elever, implisitt til noen lite motiverte gutter med manglende og usikre fremtidsutsikter. På Mars sier lærerne: *Elevene er stort sett veldig positive og lett å igangsette. De fleste er ivrige etter å gjøre ting riktig*. Omtalen av elevene som enten lite motiverte eller ivrige rører ved noen vesentlige forskjeller mellom elevene på skolene – en forskjell som påvirker lærernes handlingsmuligheter.

6.2 Ledelse, organisasjon og styring

Mars har siden skolen ble etablert hatt stabil organisasjonsstruktur og en stabil ledelse. Rektor har vært i stillingen siden begynnelsen av 2000-tallet. Assisterende rektor tiltrådte et år etter rektor. De sier at de to utgjør et godt team og at de tenker likt om mye. De kjenner skolens historie og organisasjon godt, da de begge ble internt rekruttert til de stillingene de nå har. Skolens

ledelse består av rektor, assisterende rektor og to inspektører i halv stilling. Det sosialpedagogiske personalet innbefatter en sosiallærer, en rådgiver, og det er to kontormedarbeidere. Rektor har hovedansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet, men har hjelp av en plangruppe som består av trinnlederne, assisterende rektor, skolens «kultursjef» og elevrådsformann. En annen viktig oppgave for rektor er å forholde seg til skoleeier. Assisterende rektor har med spesialundervisning å gjøre og tilrettelegging for de som har særskilt norskundervisning. Inspektørene står mellom rektor og lærerne. Den ene inspektøren tar seg blant annet av driften av bygningen og den andre er dataansvarlig og har et overordnet ansvar for at regelverket blir overholdt. Problemadferd blir først rapportert til kontaktlærer og eventuelt til sosiallærer. Hva som skjer videre er avhengig av alvorlighetsgraden av regelbrudd.

På hvert trinn er det åtte klasser som er organisert i to team med hver sin teamleder. Temalederne er bindeleddet mellom ledelsen og klassetrinnene. Teamene er igjen delt inn i to grupper. Hver gruppe utgjør et kjerneteam, og de har de samme lærere i norsk, engelsk og matematikk. Lærerne i kjerneteamet samarbeider mye og kan vikariere for hverandre. Det skaper en fleksibilitet i organisasjonen. Lærerstabten er godt utdannet. Det er bare et par som kun har lærerskolen, ellers er de andre adjunkter med opprykk. Fire lærere har lektorkompetanse. Det er ikke vanskelig å rekruttere lærere til ledige stillinger. *Vi kjører ikke med ufaglært personale og tar ikke hensyn til at folk er dyre. Vi ansetter de vi vil,* sier en av inspektørene.

Rektor på **Venus** ble ansatt i 2006. Da hun ble tilsatt, hadde skolen i praksis vært uten formell leder en god stund. Da kommunen søkte etter ny rektor trakk et par av de innstilte søkere seg, og en måtte gå ut med nye utlysninger. Det tok derfor tid før den nåværende rektoren ble tilsatt. I interimperioden skjedde ingen utvikling, sier rektor. Det var derfor knyttet store forventninger til den nye rektoren. Rektor sier selv at det har vært en tøff utfordring å komme til skolen utenifra, da flere i lærerkollegiet har hatt en fartstid på over 20 år ved skolen. Det var noen gamle strukturer og samværsformer som satt i veggene. *De måtte brytes ned og nye strukturer etableres,* sier rektor.

Den administrative stabten på Venus består av rektor, to inspektører, sosialpedagogisk koordinator/rådgiver, sosiallærer og en kontoransatt.

Ledelsen består av rektor og seks teamledere, to på hvert trinn. Det er spesialpedagogens oppgave å administrere undervisningen for elevene med spesialvedtak. Sosiallærer ser det som en av sine viktigste oppgaver å minimere mobbing på skolen. Det er ikke noe felles opplegg for å takle disiplinproblemene på skolen. Ansvar er pulverisert, men mye av ansvaret faller på sosiallærer, noe på rådgiver og noe på rektor.

Skolen har vært inne i en langvarig omorganiseringsprosess som ennå ikke er slutt. For noen år siden var eksamensresultatene i matematikk svært dårlige. De forsøkte med en ordning hvor elevene ble delt inn etter nivå. Ordningen varte i to år, men resultatene ble ikke bedre. De forsøkte derfor en ny organisering, med vertikal inndeling i team, hvor hvert team skulle bestå av elever på tvers av åttende, niende og tiende trinn. Det var særlig matematikklærere som så fordelene av en slik modell. De andre lærerne var ikke interessert, sier rektor. Den modellen fungerte heller ikke, og de fleste lærere trakk et lettelsens sukk da en gikk bort fra den vertikale inndelingen og innførte en horisontal trinninndeling med fem klasser på hvert trinn med gjennomsnittlig 23 elever i hver klasse. Det andre året vi var på skole (2009/2010) var en ny klassestruktur etablert. Tiende trinn var delt i to team hver på 60 elever. I norsk, engelsk og matematikk var elevene delt inn i grupper på 20. Tre grupper i hvert team. I de andre fagene er det 30 elever i hver klasse. Dette fører til at gruppene på 20 blir delt i de andre timene. Ikke alle er like begeistret, sier rektor, men hun begrunner denne inndelingen med at da får elevene flere lærere å forholde seg til og det vil øke muligheten for at alle elevene får en lærer de «liker».

Det er ikke vanskelig å rekruttere lærere til skolen. Det er et godt lærermiljø på skolen, sier en av inspektørene. De fleste av lærerne har lærerskolen og noe tilleggsutdanning. Rektor sier at mange av lærerne har den samme arbeiderklassebakgrunnen som elevene.

Sammenlikning

Det er stor forskjell mellom skolene med hensyn til stabilitet. Det gjelder både skoleledelsen og måten trinnene og klassene er organisert på. Venus har vært gjennom flere gjennomgripende omorganiseringer de siste årene. Det har skapt ustabilitet og mangel på forutsigbarhet. På Mars er det stor

stabilitet i ledelsessjiktet og i måten klassetrinnene er organisert på. Det skaper forutsigbarhet, men skolen må takle en stor elevmasse og en stor lærerstab. Det skjer en viss nyrekruttering av lærere ved skolen. Utfordringen er å få de nye lærerne til å tilpasse seg skolens pedagogiske profil. Mens på Venus er rektors utfordring å få lærerne med på den nye klasseinndelingen.

For at skoler skal være effektive og utvikle gode læringsmiljøer er det viktig at de organisatoriske forandringene som skjer blir en integrert del av skolens helhetlige virksomhet (Mortimore mfl. 1988). Selv om rektor på Venus har endringsvilje, så møter forandringene motstand og har liten oppslutning blant lærerne. Endringene blir dermed vanskeligere å integrere som en helhetlig del av virksomheten, noe som igjen har betydning for læringsmiljøet på skolen.

I følge Hattie (2009) er det usikkert hvilken betydningen lærernes faglige kompetanse har å si for utvikling av et godt læringsmiljø, så selv om lærerne på Mars har noe bedre utdanning enn lærerne på Venus, er det vanskelig å si hvilken betydning det har i forhold til de andre og til dels store forskjellene det er mellom skolenes elevmasse og den interne organisering.

6.3 Skoleprofil

Det påstås av moderniseringsteoretikere som Ziehe & Stubenrauch (1983) og Habermas (1996) at skolens og lærernes posisjon ikke lenger hviler på eller kan referere til en relativt stabil tradisjon og at den derfor, som det moderne individ, må skape seg selv. En av de måtene de skaper seg selv på, for å kompensere for den tapte tradisjon, er det Ziehe (referert av Krejsler 2007) kaller individualisering på organisasjonsnivå. Den enkelte skole fremstår med en egen kultur ved å utvikle en egen skoleprofil. Skolene presenterer seg på nettet som en skole som satser på kultur, elevdemokrati osv. Profilen har innvirkning på både lærere og elever og griper mer eller mindre inn i deres hverdag. Skolene profilerer seg med hensyn til elevresultater, men også med hensyn til de utenom faglige aktiviteter.

Kultur er **Mars** sitt varemerke. En tiendeklasse sender en hilsen til nye åttendeklassinger på skolens nettside. *Vi som nå går i 10., kom hit med blanke ark. I løpet av de tre årene vi har gått her har vi vært med på å forme skolen til det den er i dag. Dere som begynner nå, har som oppgave å forme den videre. Da*

vi begynte her var skolen tom og hvit. Skolen er fremdeles hvit, men ikke lenger tom. Skolen har fått en sjel, som dere må holde levende.

Kultur er skolens sjel og varemerke. På sine hjemmesider presenterer skolen seg som en kulturaktiv skole. Dette er noe rektor understreker i vår samtale med henne. Hver måned er det en kultursamling i skolens aula, hvor elevene blir oppmuntret til å vise sine ferdigheter i musikk, dans og drama. Det skaper tilhørighet og trivsel og gir eleven sosial kompetanse, samtidig som de lærer å oppføre seg pent og å opptre. Rektor holder en liten tale ved disse anledningene, og forteller hva som har vært bra og hva som ikke har vært fullt så bra på skolen siden siste samling. Det er en måte hun kan komme alle elevene i møte, og få vist seg frem, noe som ellers ikke ville være så lett på en skole med så mange elever. Rektor blir mer enn et ansikt. Hun blir en stemme med meninger om skolens og elevenes virksomhet. Ved opptredenene og rektors tale blir elevene innlemmet i en større enhet enn den klassen de tilhører. De blir en del av Marsfellesskapet hvor det ikke er farlig å vise seg frem, og hvor også gutter står frem og leser dikt på felles-samlingene, inspirert av en mannlig lærer som ofte leser dikt for elevene i norsktimene. Når det ikke lenger er flaut, men akseptabelt for gutter å lese dikt, har det utvidet (noen) gutters handlingsrom.

Foruten å være en kulturskole legger rektor vekt på at skolen skal kjennetegnes ved en enhetlig virksomhet. Det gjelder både håndhevelser av ordensreglene og utviklingen av en enhetlig pedagogisk profil. Skolen jobber mye med å få lærerne til å bli likere, slik at det ikke utvikles ulike lærings-kulturer på skolen, samtidig sier rektor at det gjelder å beholde lærerindividualiteten innenfor en felles ramme. For å skape en enhet ut av en stor skole er det nødvendig med gode samarbeidsrelasjoner mellom lærerne og mellom ledelsen og lærere. En måte å skape og opprettholde enhet på har vært å starte «skolevandring». Det innebærer at ledelsen oppsøker lærerne i klasserommet for å observere undervisningen. Rektor sier at lærerne var litt skeptiske i begynnelsen, men at det gikk forbausende bra. Ved å skolevandre får ledelsen innblikk i lærernes undervisningspraksiser og kan bruke det som et konkret utgangspunkt i medarbeidersamtalene. Ved skolevandringene skaffer ledelsen seg et overblikk som gjør at den kan styre den pedagogiske virksomheten i ønsket retning, og skape en enhetlig pedagogisk profil som

blant annet går ut på at det skal være en faglig start på timene og timen skal avsluttes med en faglig oppsummering.

Rektor på **Venus** sin visjon, som ikke blir uttrykt i noen strategiplaner, er at elevene skal se på seg selv ikke bare som elever ved skolen, men som verdensborgere. *Verden kommer til dem gjennom mediene enten de vil eller ikke, men for å forstå verden må en kunne lese. Målet er å følge hver eneste elev i forhold til lesekompetanse. For kan du lese kan du også få med deg annen lærdom.* Lærerne må skjønne at de er betydningsfulle for elevene, og de skal være stolte av jobben sin, sier rektor videre, og knytter det til den betydning skolen har hatt for henne. Hun kommer fra arbeiderklassen, har fått utdanning og har som hun selv sier, foretatt en klassereise.

På nettet sier skolen at dens viktigste oppgave er å gi den enkelte elev mulighet til å utvikle sine faglige og sosiale kompetanser under kyndig veiledning og opplæring av oppdaterte og godt skolerte lærere i samarbeid med hjemmet. Skolepresentasjonen på nettet kan lett bli ord uten handling, for rektor klager på at det er vanskelig å få foreldre til å engasjere seg.

Skolen har flere tiltak rettet både mot den generelle elevmassen og mot vanskeligstilte elever, for at de skal kunne utvikle sine sosiale evner. Sosiallærer har etablert en jente- og guttegruppe for ensomme elever. Han bruker tre–fire dager i året på å ta guttene med på tur. *Det er god sosial trening for de som trenger det, for det stilles strenge krav til de som er med. De må oppføre seg ordentlig. Det er et lyspunkt i skolehverdagen til de som sliter. Jentene tar de kvinnelige lærerne seg av,* forteller han.

Rektors mål er å skape en felles skolekultur. Et hjelpemiddel som tas i bruk for å heve lærernes kompetanse og skape en enhetlig pedagogisk virksomhet er «læringsspindelen», som blir brukt for å kartlegge både lærere og elevers læringsprofiler. Ved hjelp av den skal lærerne bli bevisste på at de må ta flere undervisningsmetoder i bruk for at elevene skal lære mest mulig. Inspektøren sier at læringsspindelen blir av flere lærere møtt med et skuldertrekk, en liten latter og glemmes, noe som også kommer fram i flere av lærerintervjuene.

En svakhet som bidrar til å skape en noe uklar profil ved skolen er at lærerne ikke alltid følger opp de vedtak som blir fattet. Det er mange som kjører sitt eget løp, noe rektor er vel vitende om. Skolen bærer preg av mye

privat lærerpraksis, både med hensyn til regelhåndtering og den pedagogiske virksomheten.

Sammenlikning

Mars er en kulturaktiv skole med et godt renommé. Det gode omdømme skyldes delvis de gode resultatene skolen kan vise til, men også det aktive foreldresamarbeidet. Beskrivelsen av engasjerte foreldre går igjen i flere av skoleeffektivitetsstudiene som en positiv faktor for læring. Foreldrene på Mars deltar ved å møte opp på foreldremøter og kulturarrangementer, men også ved å engasjere seg og ha meninger om skolens generelle virksomhet. Foreldre følger veldig godt med, sier rektor, men legger til at det kan også føre til merarbeid for skolen.

Venus sliter med et ufortjent dårlig rykte til tross for et godt idrettsmiljø med lag som er med i ulike mesterskap, mange i skolens regi. Et annet fremtredende trekk ved skolen er at elever med tilpassingsvansker blir godt tatt vare på av en omsorgsfull og engasjert lærer. Dette bidrar til at de som ellers kunne falle utenfor blir tatt hånd om og inkludert i skolefellesskapet. Det er et særlig fokus på gutter som har det vanskelig.

Et kjennetegn ved den høyt presterende skole er en ledelse som følger opp beslutninger og ser at de etterleves, at ledelsen er synlig i klassehverdagen ved at ledelse besøker klassene som en del av den pedagogiske virksomheten (Mehlbye & Ringsmose 2004). Vi ser her at skolene har ulik praksis med hensyn til oppfølging av personalet. Ledelsen på Mars er tett på sine lærere ved aktivt å oppsøke klasserommene og se hva som foregår der. Rektor på Venus har tiltro til tiltak som læringsspindelen, men det er et tiltak som ikke følges opp av rektor og som flere lærere stiller seg likegyldige til. Rektor får lite gjennomslag for de pedagogiske og organisatoriske endringene hun prøver å iverksette. Det skaper en uklar skoleprofil som fører til at enmannsskolevirksomheten perpetueres, og det kan gå utover de svakeste elevene ved at de får et friere spillerom.

Begge rektorene er synlige og nærværende for lærerne ved skolen. Særlig gjelder det Venus hvor rektors kontor ligger nær lunchrommet og døren er åpen og inviterer inn. Rektor karakteriseres som veldig omgjengelig og lett å prate med. Det er både en sosial nærhet mellom lærer og rektor og en nærhet

som følger av arkitektoniske løsninger, men denne nærheten og sosiabiliteten har få om ingen konsekvenser for læringsmiljøet ved skolen. På Mars som har andre arkitektoniske løsninger er det større romlig avstand mellom lærere og rektor, men avstanden blir kompensert ved tydelig ledelse.

6.4 Klasserommet

Klasseromsforskning finner vanligvis stor variasjon mellom klassene og mindre variasjoner mellom skolene med hensyn til hvordan det arbeides med undervisningen. I følge Haug (2008) gjør dette det vanskeligere å beskrive og karakterisere den pedagogiske virksomheten ved den enkelte skole, enn det er å beskrive klassene enkeltvis. Dette stemmer til dels med hva vi har observert på Venus, men ikke på Mars.

Med utgangspunkt i 50 observasjonstimer med 9 lærere i 12 klasser på Mars, kan vi si at alt tyder på en ganske enhetlig pedagogisk praksis og en ganske enhetlig oppfølging av ordensregelverket. Våre observasjoner er i tråd med det rektor vektlegger som en enhetlig pedagogikk. Rektor ser ut til å ha lykket med å skape et skoleunivers preget av enhet, stabilitet og forutsigbarhet både for lærere og elever. Om det er slik at en skolekultur har festet seg, skulle en anta at den pedagogiske praksisen ikke varierer nevneverdig mellom lærere og fag og fra år til år. Det vi observerte det første skoleåret ble gjentatt det andre skoleåret med nye lærere i nye klasser. Det var stort sett den samme orden og struktur fra time til time, fra klasse til klasse, fra lærer til lærer og fra år til år, men noe variasjon.

På Mars er det i underkant av 30 elever i hver klasse. Det er lite fravær, men det er alltid noen som ikke er tilstede. Grunnene varierer. Noen få elever har undervisning i matematikk og engelsk på en nærliggende videregående skole, og i noen timer blir skolefaglig svake elever eller elever med rett til spesialundervisning tatt ut og får ekstraundervisning i norsk og matte. Fraværet er ikke stort og som regel velbegrunnet. Fravær og skulk ble ikke problematisert av lærerne.

Undervisningsøktene er av 70 minutters varighet og det er fire økter hver dag alle dagene i uka. Den faste timestrukturen skaper forutsigbarhet for elever og lærere. Det ringer inn to ganger til alle timene. Først ringer det to minutter før timen starter, så ringer det en gang til når timen skal begynne.

To-ring systemet gjør at få elever og lærere kommer for sent. Ved første gangs innringing kan vi se at elevmassen beveger seg sakte mot klasserommene og at lærerne forlater kantinen eller arbeidsrommene. Ved annen gangs innringing er de fleste på plass. Lærer låser opp døren til klasserommet og elevene går inn og alle står ved pultene. Døren låses når timen begynner. De som kommer for sent må banke på og vente til lærer sier at det passer at eleven kommer inn. Det ringer ikke ut. Grunnen er at ringeklokken ikke skal forstyrre undervisningen eller avbryte den aktiviteten som er på gang. Det er læreren og virksomheten som bestemmer når timen slutter. Timen kan både slutte to minutter over tid eller to minutter før tiden – om oppgavene er fullført. Det kunne være en farlig strategi å la læreren bestemme, og ikke klokken, for når det ikke ringer ut, kan timeavslutningen bli et forhandlings-tema mellom lærer og elever. Det skjer i liten grad på Mars. Der er det læreren som bestemmer.

Vi har klassifisert timene vi har observert enten som sterke eller svake. I løpet av våre 50 observasjonstimer var det to mattetimer og to norsktimer som vi kan karakterisere som svake, og en mattetime falt helt sammen. Selv på denne skolen kan ting gå litt på tverke en gang i blant. De øvrige timene var sterke timer med høyt læringstrykk, aktive elever, håndheving av adferdsregler og lite tid som gikk bort til adferdsregulering. Vi vil gi et eksempel på det vi anser som en sterk time.

En norsktime

Det er 12 gutter og 15 jenter i klassen

Lærer kommer presis. En elev kommer to minutter for sent. Alle står ved pultene. Lærer sier god dag og sitt ned. De setter seg. Lærer sier ikke noe før alle er helt stille. Hun ser på en som har lue på. Han tar den av. Lærer gir noen beskjeder. Da er det litt hvissing. Gir elevene mulighet til å komme med innspill på de beskjeder som gis. Det har gått 5 minutter og så begynner undervisningen.

Timen dreier seg om å forberede seg til norsk tentamen. Lærer deler ut et oppgavehefte. Litt småsnakk, men det forstyrrer ikke lærers opplegg. Lærer sanksjonerer ikke litt uro om det ikke ødelegger opplegget. Når lærer snakker er det helt stille. Elever gjør det lærer sier. De skal lese «skulle bare være morsom». Lærer spør hva som menes med det. Ti hender i

været. Både jenter og gutter. Lærer oppmerksom på alle som rekker opp hånden.

Etter ti minutter får de beskjed om å jobbe selvstendig med oppgaveløsning. Lærer rundt for å se hvordan de jobber. De jobber i 15 minutter. Ingen vandrer. Alle sitter på pultene

Lærer leser høyt og spør om hva hun har lest. Mange hender i været. Diskusjon Tre veldig aktive gutter. Et engasjert innlegg av en gutt får mange på banen. Det svares uten at de rekker opp hånden. Lærer sier en av gangen. Så leser lærer en annen tekst. Etter hvert som hun leser spør hun om de forstår ord og begreper som å ta til motmæle, stigma og å parodierte. Det er ikke alle begreper som sitter like godt, men det svares. Lærer arresterer ikke gale svar, men utfyller de svarene elevene gir.

To gutter bakerst snakker sammen. Lærer ser på dem og de blir stille av blikket. I løpet av timen har 11 jenter og 9 gutter svart på spørsmål fra lærer. Bare 3 gutter og 4 jenter er passive. Det er en aktiv klasse. Det er gode diskusjoner mellom lærer og elever.

Timen slutter på tiden. Lærer har hysjet et par ganger i løpet av timen. Lærer har naturlig autoritet, er en god leder og er faglig sterk.

I de fleste av de timene vi har observert var undervisningsoppleggene varierte. Dette gjaldt både i matematikk- og norsktimene. For eksempel inneholdt en norsktime følgende elementer:

- Lærer skriver på tavlen hvilken tekst som skal leses
- Elevene leser tekst hver for seg
- Gruppearbeid hvor de skal diskutere teksten – 15 minutter
- Tilbake på plass – diskusjon av tekst i plenum
- Lærer leser høyt en annen tekst
- Diskusjon av tekst og begreper
- Lærer fortsetter å lese
- Diskusjon av teksten og begreper
- Tankekart om leserinnlegg – elever skal si hva som er karakteristisk for et leserinnlegg.

Som vi ser er det mange sceneskifter i denne timen. Å lykkes med det varierte undervisningsopplegget krever at lærer er godt forberedt og har god kontroll. For å skifte fra en type virksomhet til en annen er risikabelt, siden det er en fare, særlig ved disse skiftene i opplegg underveis i timen, at kaos kan oppstå. Samtidig gjør sceneskiftene undervisningen morsommere og variert. Når det skjer mye i timene, kan selv urolige gutter, som kan ha vanskeligheter med å konsentrere seg om en oppgave over lenger tid, holde fokus.

På Mars har vi i hovedsak observert at lærer har et høyt læringsfokus og høyt læringstrykk i timene. Det er få utenomfaglige spørsmål og aktiviteter. Det er kollegial enighet om at fag er viktig, lærerne er kompetente klasseromsledere og har høy faglig kompetanse. De fleste elevene er lærevillige og responderer på lærernes spørsmål. Slik forskningen beskriver god undervisning er det rimelig å tolke det vi har sett som en god «kultur for læring».

I flere av timene har vi sett at lærerne tar i bruk det pedagogiske prinsippet om at elevene kan lære av hverandre. I enkelte matematikktimer blir elevene delt inn i grupper, slik at flinke og mindre flinke elever sitter sammen og mattereserne har mulighet til å hjelpe de andre. *Det er en måte å utnytte elevressurser på*, sier en mattelærer.

Norsklærere er flinke til å forklare vanskelige begreper og flinke til å lage paralleller mellom bøkene og elevenes verden. Et eksempel var da de skulle lese den litt uvante og tunge teksten i Ormtunges saga – Gunlaugs kvad. Læreren sammenliknet teksten med det ungdommen driver med når de «battler» (som er å drive en slags verbal krig innenfor hiphopkulturen). Ved å referere til ungdommens verden og å parallellisere Gunlaug Ormtunges kveding med det moderne «ordkrigere» gjør, vakte lærer interesse for teksten, og vi kunne observere at noen sløve og gjenstridige gutteansikter fikk liv. Dette er ett av flere eksempler på den type brobyggende pedagogiske praksis som enkelte lærere er flinke til.

Det er en god tone mellom lærere og elever på Mars. Noen lærere er nærværende og beflitter seg både på å få alle i tale, og å gi alle en klapp på skulderen i løpet av timen. Vi har observert lærere som gir mye ros og flere ganger har det oppstått applaus i klasserommet når enten lærer eller elever gjør noe spesielt bra. Noen av lærerne byr på seg selv ved å lage paralleller mellom egen verden og elevenes verden, mens andre lærere igjen er mer tilbakeholdne,

men vennlige og har oppmerksomheten rettet både mot oppgaver som skal løses og mot elevene – både den enkelte og klassen som helhet.

På **Venus** har vi også vært tilstede over to skoleår og fulgt 49 undervisningstimer fordelt på ni klasser og sett ti lærere i aksjon. Hva vi har sett stemmer i noen grad med Haugs (2008) utsagn om at det kan være stor variasjon mellom klasser innenfor en og samme skole. Tross noe variasjon var det likevel mange nok fellestrekk som gjør at en kan snakke om en skolekultur på Venus. Det vi så det første året gjentok seg delvis det andre året med delvis nye lærere og nye klasser, men mønsteret var ikke så tydelig enhetlig som på Mars.

Klassestrukturen var som nevnt også endret fra første til andre observasjonsår. I 2008/2009 var det mellom 22 og 24 elever i klassene. Året etter var det grupper på 20 i basisfagene norsk, engelsk og matematikk og grupper på 30 i de andre fagene. I alle klassene er det flere gutter enn jenter. Det er ganske stort fravær i timene. Bare i et fåtall av de timene vi observerte var klassen fulltallig. Fraværet skyldes at noen elever har spesialundervisning i norsk og matematikk, noen kan ha vært syke og ha gyldig grunn til fraværet, men noe skyldes også skulk. En lærer sier: *Hva skal jeg si om skulk? Noen foreldre tar de med på utenlandsturer. De får oppleve spennende ting, men vi har enkeltelever det er vanskelig å dra inn. De har et veldig stort fravær.* En annen lærer sier: *Fraværet er høyt og stigende. Noen elever har faste rutiner på å komme for sent. De kommer konsekvent 15 til 20 minutter for sent. Mange kommer innenfor 5 minutters spekeret.*

Undervisningsøktene er på 45 minutter og det er seks økter hver dag. Det første observasjonsåret var det friminutt mellom alle øktene. De varierte mellom fem og ti minutter. Det andre skoleåret var det ikke friminutt mellom andre og tredje time og mellom fjerde og femte time. Det ringer inn etter storefri, ellers ikke, men det ringer ut. At det ikke ringer inn til enkelte timer, og at det ikke er friminutt mellom noen timer gjør at både lærere og elever har en tendens til å komme for sent til timene. Selv om det er ringeklokken som bestemmer når timen skal slutte, viser det seg at dette ofte blir et forhandlingstema mellom lærer og elever på Venus. Men læreren kan bruke en avkortet time som en påskjønnelse når elevene har vist flid og vært flinke.

I motsetning til Mars, hvor de svake timene var unntaket, var det de få virkelig sterke timene som var avviket på Venus, men de fantes. Et par av timene vi observerte falt helt sammen, men de fleste timene på Venus ligger i en gråsoner mellom sterke og svake timer. Timene er sterke på den måten at det er en positiv og hyggelig stemning mellom lærer og elever, og lærer gir positive tilbakemeldinger når det er grunn til det. Svakheten er mange uoppmerksomme elever som bedriver annen aktivitet, et svakt læringstrykk, svak elevrespons, mange som kommer for sent og av og til dårlig forberedte lærere.

Norsktime

Det skulle vært 22 elever i klassen, men det er bare ni gutter og åtte jenter. Lærer kommer fem minutter for sent til timen. Lærer har kaffekopp i hånden og setter seg på kateteret. Sier god dag. Elevene hilser og setter seg ned. Det tar ytterligere fem minutter før undervisningen begynner. Lærer bruker en god del tid på å korrigere oppførsel fra forrige uke. Lærer sier at en kan gå og hente frukt. En elev kommer inn med pærer. De er harde. Han slår den i hodet på en annen elev for å vise hvor harde de er. En elev kommer opp til lærer, viser frem en oppgave han har løst for en annen lærer. Han får ros, men det tar tid og de andre blir sittende uten oppgaver. Lærer snakker så om hva som har hendt i en annen time. Det er mye utenomstakk før timen begynner. Lærer er veldig på bølglengde med elevene.

Når undervisningen begynner, får de beskjed om å lese et skuespill og analysere det ut fra tema, budskap, sjangerbetegnelse, symbolikk og virkemidler. Dette skriver lærer på tavlen. Småprat og uro når det skrives på tavlen. Lærer sier at skuespillet handler om kjærlighet.

Lærer sier at de skal analysere skuespillet en og en, men at de godt kan samarbeide om de vil. Når de skal arbeide selvstendig er det flere som forlater klasserommet og går inn på et grupperom som ligger i tilknytning til klasserommet. Det tar litt tid. Det er ti elever igjen i klasserommet når de skal arbeide selvstendig med analysen av skuespillet. Det er tre jenter som sitter sammen og arbeider. To gutter sitter sammen, men det ser ut som om de ikke gjør noe. Jentegruppen småprater. Lærer går inn på grupperommet for å sjekke om det jobbes. Da er det rolig i klassen og lærerfraværet benyttes ikke til oppbrudd. Lærer kommer inn og går rundt

og hjelper elever med å komme i gang med analysen. Det er to gutter på første rad som ikke gjør noe. Når det er 15 minutter igjen av timen tar lærer fatt i dem. Da først begynner de å jobbe. Timen slutter når det ringer.

I løpet av timen er der flere gutter som har gått bort til speilet for å sjekke hårsveisen. En har virret litt rundt og lett etter noe det så ut til at han ikke fant, og mange både gutter og jenter har hatt vekslende oppmerksomhet rettet mot hva analysen av skuespillet.

Dette er ganske typisk for mange av timene som ble observert på Venus. Av de 45 minuttene timen varer kan vi si at 25–30 minutter var læringsorienterte. Svært mange av timene er preget av lavt læringstrykk, lav elevaktivitet og til dels dårlig utnyttelse av tiden, og det er mye utenomfaglig snakk.

Vårt inntrykk er at mange av lærerne på Venus har relativt lave forventninger til elevene. Lærer går sakte frem for å få alle med, men mange elever faller fra underveis og følger ikke med. Lærer responderer lett på utenomfaglige spørsmål. Det tar tid. Utenomfaglige spørsmål kan være en læringsvegringsstrategi fra elevens side, men svar på slike spørsmål kan også være en strategi fra lærerens side for å skape gode relasjoner og være lydhør overfor elevene, men det tar tid bort fra læring. Det er ikke klare regler for oppførsel og hva som er lov eller ikke. Spising, iPod, lue og vandring blir påtalt noen ganger, andre ganger ikke. Når elever ikke tar notis av det lærer sier, eller retter seg etter lærers irettesettelser, forfølger ikke alltid lærer sin egen oppfordring om adferdsjustering. Vi har også observert at lærer gjør feil som elever påpeker. Det svekker lærerautoriteten. I de timene vi observert var det stort sett en meget god stemning mellom lærer og elever. Det ser ut til at de trives sammen og liker hverandre.

Sammenlikning

Mars og Venus er to svært forskjellige skoler. Venus er en skole dominert av elever fra arbeiderklassen og Mars er en skole for middelklassens barn. Men det er ikke bare elevgrunnlaget som skiller disse skolene. De er ulike langs mange dimensjoner, som for eksempel elevenes innstilling til skolearbeidet, lærernes forventninger, tidsbruk, regelstyring, klasseromsledelse og hvordan lærerne utøver relasjonen mellom elev og lærer.

-- Elevmotivasjon og lærerforventninger

Lærerne sier om elevene på Venus at de er slappe med leksene og at de nok er lite villige til å bruke tid på skolearbeid. Lærerne på Mars sier om elevene at de har et indre driv og at de er motiverte og følger med i timene. Noen disposisjoner «indre motivasjon» er lettere konverterbare til gode skoleprestasjoner enn «ikke å gjøre lekser», som lett fører til dårlige resultater. Ulike indre disposisjoner kan føre til prestasjonsulikhet.

Men når skolene skal forklare hvorfor elevene får de karakterer de får, eksternaliserer de forklaringene ved å knytte det til kjennetegn ved elevenes bakgrunn heller enn til egenskaper ved skolen selv, og det avspeiler seg i den pedagogiske profilen og hvilke forventninger skolen har til sine elever. På Mars har lærerne relativt høye forventninger til elevene, på Venus ganske lave. Dette kan ha betydning for læringsutbyttet og i hvilken grad «kultur for læring» står sentralt. Vi har også sett i at spriket mellom eksamens- og standpunktkarakterer er store på Venus og små på Mars, noe som ytterligere understreker lærernes forventninger til hva som kjennetegner gode elevprestasjoner.

-- Tid

I følge Øzerk (2003) er det en nær sammenheng mellom den tiden en bruker på faglig aktivitet i skolen og elevenes læringsutbytte. Timene vi har beskrevet inneholder noen elementer som er typisk for den pedagogiske praksisen og tidsbruk ved de to skolene. Det finner vi også i vårt materiale og variasjonen i tidsbruk er særlig stor på Venus. I enkelte timer kan halvparten av tiden gå bort til utenomfaglig virksomhet, i andre timer er det fag som styrer tiden. På Mars er variasjonen mellom klassene liten. Tiden blir stort sett brukt (ca. 85–90 prosent) til faglig virksomhet. På Venus kan halvparten av tiden gå bort til ikke-faglig virksomhet.

-- Regelstyring og relasjonsbygging versus læring

Mars fremstår på mange måter som en mønsterskole med noen mønsterelever som gir lærerne mye å spille på. Flinke lærere får utfolde seg fritt, bruke sine kunnskaper og sine relasjonelle evner. Lærerne er ambisiøse på egne og elevenes vegne. Skolen har et regelverk for oppførsel og det blir stort sett fulgt. Det er lite privatpraktisering av det fastsatte regelverket. Elevene

ser ut til å godta de regler som er: om hodeplagg, mat og drikke i timene, om å rekke opp hånden når de svarer på spørsmål. De responderer også på lærernes adferdsregulerende handlinger. Når en lærer sier hysj, blir det stort sett stille. Når lærer sier sett deg ned om en elev vandrer, setter vedkommende seg, og når lærer sier legg bort matpakken eller ut med tyggegummien, blir det gjort. Det kan se ut som om lærerne ikke er redde for å miste elevenes tillit eller ødelegge gode relasjoner til elevene ved å effektivisere regelverket og påpeke regelbrudd og forlange oppmerksomhet. Med noenlunde lik regelhåndtering, med lite utenomstakk og ved at timene stort sett begynner presis og sluttet når de skal, blir det mye tid til faglig virksomhet.

Vi spurte rektor på Mars om det relativt strenge regime og de lange øktene ville passe for andre elevgrupperinger. Det hadde hun ikke noen formening om, da hennes erfaring er begrenset til den elevmassen hun nå har med å gjøre. En kunne tenke at et stramt regime og et høyt læringstrykk kunne skape motstand hos mange elever – særlig gutter, men det ser i liten grad ut til å være tilfelle. Det ser ut til at de aller fleste elevene aksepterer tingenes tilstand – og noen vil kanskje si det litt strenge regimet.

Mange av lærerne på Venus har den samme sosiale bakgrunnen som flertallet av elevene. Dette gir noen helt spesielle forutsetninger for den pedagogiske og sosiale virksomheten ved skolen. Lærerne vet hvem elevene er, og hva mange har å slite med. De fleste lærere ved denne skolen mener at gode relasjoner må etableres før en kan sette inn det pedagogiske støtet. Dette var lite tematisert på Mars, og bare en av de ni lærerne vi snakket med hadde det som et uttalt pedagogisk prinsipp. Det kunne virke som om lærerne på Mars tok det som en selvfølge at de skulle ha gode relasjoner til elevene og at den relasjonsbyggende virksomheten gikk hånd i hånd med den pedagogiske, uten å gå på bekostning av hverandre.

På Venus var gjennomgangsmelodien at *det er vanskelig å få elevene til å prestere dersom de ikke har gode opplevelser. Du må ha gode relasjoner til elevene først. Deretter kan du jobbe med faget*. En annen lærer sier det samme med andre ord: *En elev kan godt lære om han trives, motsatt skjer det lite læring*, og en sier at han bruker mye tid på å pleie vennskap med elevene.

Ideologien om at læring forutsetter gode relasjoner fører til at relasjonsbyggingen står i sentrum i mange timer på Venus. Våre observasjoner viser at

dette tidsmessig kan gå på bekostning av den pedagogiske virksomheten. Flere statuser enn lærer/elev blir involvert i samhandlingen. Lærer kan spille på et utvidet statusrepertoar og appellere til andre sider ved elevene. De kjenner hverandre utover det å være lærer og elev. De kjenner hverandre i kraft av å tilhøre det samme lokalmiljø, ha samme klassebakgrunn og av og til de samme sportslige interesser. En lærer kan si til en gutt at han så bildet av søsteren i avisen og at han må hilse. Det er hyggelig. Ideologien om gode relasjoner før læring fører til en inkluderende praksis. Alle skal med. En får alle med ved at lærer føyer seg etter elevene ved ikke å forlange for meget. En lærer sier at *vi har vært flinke til å redde enerne opp til toer, men vi har vært mindre flinke til å hale femmerne opp til seksere*. Forskningslitteraturen rundt gode læringsprosesser tyder på at det å kjenne hele eleven er en god forutsetning for at læreren skal vite hvor trykket skal settes inn. Det er altså ikke her problemet ligger, men kombinasjonen mellom tette relasjoner, svak faglig oppfølging og forholdsvis lav motivasjon blant elevene på Venus.

-- Klasseromsledelse

Hva som fremmer læring og læringslyst vil variere mellom skoler og mellom klasser. Mehlbye & Ringsmose (2004) sier at det ikke er mulig å peke på en direkte sammenheng mellom bestemte praksisformer og karakternivå, noe som vel står i motsetning til hva Lyng (2004) sier når hun fremhever den strenge timens fortrinn. Det som er god praksis på Mars, vil muligens ikke fungere som god praksis på Venus, da skolekonteksten er forskjellig, men vi har også sett noen lærere på Venus som primært har et læringsfokus. Disse har en annen klasseromsledelse enn de relasjonsbyggende lærerne. Deres pedagogiske virksomhet ligger nærmere opp til hva vi har sett på Mars. Enkelte lærere på Venus antyder at en tydeligere klasseromsledelse kan være en fin tanke. *Vi må vise konsekvenser av dårlig arbeidsinnsats, og skusler de bort tida mi så må det få konsekvenser. Jeg har satt det som mål at det skal jeg gjennomføre*. Det ser ut til at det også på Venus er en bevissthet om at det er en sammenheng mellom tid brukt på faglige aktiviteter og læringsutbyttet.

Skoleeffektivitetsforskningen peker på at det er mange faktorer som samvirker for å skape gode læringsmiljøer, gode relasjoner mellom lærer og elever, et velordnet klassemiljø, klasseromsledelse og at lærere har evner til å vise entusiasme og engasjement. Disse faktorene varierer mellom skolene som

vi har sett, men det som fungerer best i følge Lyng er den strenge time som gir minst rom for individuell utfoldelse. Da har lærer mulighet for å skape gode læringsbetingelser også for de guttene og jentene som har en tendens til å sabotere undervisningen. På Venus var det få strenge timer, og mange gutter – om de ikke direkte saboterte undervisningen, så hadde de mange strategier for å «lure seg unna» både ved å ha oppmerksomheten rettet et annet sted, ved å avspore læreren og ved høylytt å henvende seg til kamerater.

6.5 Gutter og jenters prestasjoner

Venus' gutteproblem

Det er et generelt funn at gutter fra «lavstatusmiljøer» er lavt presterende. Da vi kom til Venus og forklarte hvorfor skolen var valgt ut sa lærerne at det ikke var noen «bombe» vi kom med. De var fullt klar over at skolen hadde et «gutteproblem» og at det var i stor grad guttene som slet på skolen. Flere lærere sier at mange av guttene mangler motivasjon og at de derfor blir underyttere. Motivasjonsproblemet ble av lærerne både knyttet til skoleeksterne og skoleinterne forhold. De skoleeksterne forhold knyttes til generelle samfunnsmessige endringer. En lærer sier at guttene har ingen uttalte mål om hva de vil bli. Enkelte lærere mener at manglende skolemotivasjon har med guttenes manglende fremtidsutsikter å gjøre, for når fremtiden mangler, uteblir skolemotivasjonen. Verden rundt Venus er i forandring ved at industriarbeidsplassene stadig blir færre. Jentene vet i større grad hvor de vil, slik lærerne erfarer det. Dette synspunktet får i noen grad støtte i forskningslitteraturen. Arbeiderklasseguttenes manglende eller usikre fremtidsutsikter blir knyttet til nedleggelsen av industriarbeidsplasser, og manuelle yrker blir et alternativ for stadig færre (Mac and Ghail 1994). Det etterlater et yrkesmessig tomrom for guttene fra arbeiderklassen.

Skoleinterne forhold blir også brukt av lærerne som forklaring på manglende skolemotivasjon hos guttene. *Guttene trenger en pekefinger og om den ikke er der faller de fra*, sier en lærer. I de timene vi har observert var det mange manglende «pekefinger». Det var varierende grad av regelstyring og orden i timene. I over halvparten av de timene vi observerte så vi gutter som ikke gjorde noe, eller gjorde noe annet som ikke var relatert til skolearbeid. De vandret, spiste, sloss, sov, hørte på musikk, sjekket sveisen, gikk på do,

gikk ut, snakket med hverandre, snakket på tvers av klasserommet osv. Der hvor det ikke er klare regler, eller lærer ikke klarer å motivere til arbeidsinnsats, blir det rom for mange typer aktiviteter eller rom for mange måter å være elev på, som kan være mer eller mindre destruktive og læringsvegrende. Vi har ikke studert elevrolleutforminger, slik blant annet Lyng (2004) har gjort, og kan ikke på samme måte identifisere ulike elevtyper, men vi kan se noen fellestrekk ved det Lyng kaller Machogutt, og noen av «underdyterne». Kjennetegn ved begge er at de er urolige og uengasjerte. «Underdyterne» er på skolen fordi de måtte være der, men de trivdes i friminuttene, sier en lærer. Det er ikke de faglige aktivitetene, men sporten og friminuttene som skaper trivselen.

En mulig tolkning av det vi har sett er at lærerne på Venus står overfor et dilemma som ikke blir gjort eksplisitt klart. De er klar over mange gutters fremmedfølelse overfor skolen. For ikke å skape eller gjøre avstanden mellom «underdyterne» og skolen større, inkorporeres elevene i skolehverdagen ved lærerens relasjonsbyggende virksomhet hvor andre ting enn fag står i fokus. Samtidig kan de se at «pekefinger» og faglig virksomhet gir resultater, for også på denne skolen er det lærere som ser på den faglige virksomheten som skolens kjerneaktivitet. Det var timer som skilte seg ut og som liknet mer på det vi gjennomgående så på Mars og som resulterte i form av et bedre læringsmiljø, ro i klassen og engasjerte elever både for gutter og jenter.

Det paradoksale er at den lærervirksomheten som har et inkluderende gutteperspektiv er den samme virksomheten som ser ut til å opprettholde det store kjønnsgapet i skoleprestasjoner. Men om en hadde satset hardt på «pekefinger» og fag kunne det kanskje føre til at flere vendte skolen ryggen. Som Rutter mfl. (1979) peker på kan straff virke negativt og i mange tilfeller føre til økt skulk og fravær. Grensebrytende adferd som gutter som regel stod for var enkelte lærere «uvillige» til å sanksjonere, fordi de hadde erfaring med og var redd for at det skulle føre til mer skulk og frafall. Det som var uakseptabel adferd og ville føre til strenge reaksjoner på Mars, ble innenfor noen vide rammer akseptabelt på Venus.

Mars' kjønnsnøytralitet

Rektor hadde en antagelse om at vi var interessert i skolen fordi elevene var flinke og guttene nesten like flinke som jentene, men hun understreket at de ikke tenker eksplisitt i kategoriene gutt/jente. De hadde heller ikke noen tiltak som rettet seg spesielt mot guttene og heller ikke mot jentene. Det er i tråd med forskningen som sier at kjønnsforskjeller har best forutsetninger for å jevnes ut gjennom tiltak som retter seg mot å utvikle den generelle kvaliteten i skolen (se for eksempel Warrington & Younger 2006). *Vi tenker heller variasjon i arbeidsmåter*, sier rektor. Til tross for store ulikheter mellom skolene er de på Mars også oppmerksomme på at guttene av og til trenger «en pekefinger». Mens pekefingeren til dels er fraværende på Venus, er den i høy grad tilstede på Mars. *Oppfølging, oppfølging, oppfølging* er skolens mantra. Gutter trenger mer oppfølging enn jentene, som gjør ting veldig ordentlig, sier flere av lærerne. Guttene har godt av struktur er lærernes mening. *Når det er prosjektarbeid, liker guttene å bli satt i gang. Jentene klarer seg selv. Men når guttene lykkes, er det viktig for dem å videreføre suksessen og å bli sett på som flinke*, sier en annen lærer. Dette er i tråd med hva forskningen sier, at det hos gutter er en sterkere sammenheng mellom motivasjon og prestasjon enn hos jenter (Boaler 1997; Denissen mfl. 2007).

En av lærerne forklarer de små kjønnsforskjellene med at elevmassen kommer fra godt utdannede hjem som stiller krav til barna. *De reglene de har hjemme tar de med seg inn i skolen. Elevene har internalisert en idé om at det lønner seg å følge med*. I motsetning til Venus hvor fritiden tok oppmerksomhet fra skolearbeid, er idretten komplementær til skolearbeid på Mars. En lærer sier at det nytter ikke bare å være fotballstjerne, de må også lykkes på skolen for å henge med.

6.6 Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet

Tilpasset opplæring har vært en skolepolitisk målsetting i lang tid. Det var en av grunnpillarene i L97 (Imsen 2003). Men evalueringen av L97 viste at lærerne ikke var fortrolig med begrepet og de var usikre på hvordan det skulle gjennomføres i praksis (Haug 2004). En av målsettingene ved Kunnskapsløftet er at det skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever. Forståelsen av hva dette innebærer varierer mellom Mars og Venus og

skolene hadde noe ulik praksis med hensyn til hvordan de oppfylte kravet om å drive tilpasset opplæring.

Rektor på Mars legger stor vekt på at tilpasset opplæring kan forstås på ulike måter, både som å tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger, og som en variasjon i arbeidsmåter. Rektor sier at *vi gjennom året prøver å variere undervisningen. Elevene må lære ulike arbeidsmåter*. Når det gjelder opplæringen etter elevenes forutsetninger, blir elever som har krav på spesialundervisning tatt ut av klassen, og får så følge av noen svake elever som på den måten får mer hjelp. På den andre enden av skalaen prøver skolen å stimulere til interessen for matematikk ved at hver klasse får en time i uken hvor det tilføres ekstra lærerressurs. *Den læreren er en glødende matteentusiast. Han drar opp interessen og lager litt konkurranse*, sier en lærer. Det er også noen særlig flinke elever som får tilbud om å følge undervisningen i engelsk og matematikk på videregående skole. Mye av tilpassingen ligger i arbeidsplanen. En lærer sier: *Når noen enkelte elever får arbeidsplanen, så går vi og snakker med dem og sier at de trenger ikke gjøre alt. For noen kan det bli for meget. Det med valgfrihet på ukeplanen er alfa og omega*.

Venus delte tidligere elevene inn etter nivå i matematikktimene, men hadde gått bort fra det. Men de driver fremdeles med en mild form for nivådeling i matematikk, og gjør som på Mars ved at svake elever får følge med de elevene som har krav på spesialundervisning. Det er en praktisk løsning på et stort problem. *Kravet om å drive tilpasset opplæring er utrolig vanskelig når en skal undervise en differensiert elevgruppe*, sier lærerne. En lærer uttrykker det så sterkt som å si at tilpasset opplæring er en utopi, og han sier at det en kan gjøre er å lage en form for tilpasset opplæring i arbeidsplanen. Andre lærere mener at kravet om tilpasset opplæring er tom retorikk. Det er et skolepolitisk vedtak som ikke lar seg gjennomføre i praksis, etter flere læreres mening. En lærer sier kontant at det er en lek med ord. Etter denne lærerens mening er det ord uten innhold. Det var den generelle lærerholdningen på Venus.

Begge skolene strever med å tilfredsstille Kunnskapsløftets krav om å drive tilpasset opplæring. Venus hadde en snevrere forståelse av hva det innebar enn Mars, som la vekt på at det også kunne bety variasjon i arbeidsmåter. Den oppgitte holdningen som var fremtredende på Venus «lek med

ord», finner vi ikke i samme grad på Mars, men selv om de der differensierte både «nedover» og «oppover» fant de at kravet var vanskelig å imøtekomme i så store klasser som de hadde.

Kunnskapsløftet skal bidra til å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter i norsk, engelsk, matematikk, muntlig tale og IKT. I klasserommene har vi i liten grad sett nedslag av disse eksplisitte sidene ved Kunnskapsløftet og hva det har ført til av endret undervisningspraksis. Men Kunnskapsløftets inntreden i den norske skolen lar seg dokumentere gjennom den utstrakte bruk av arbeidsplaner og vurderingsskjemaer. Generelt sier rektorer og lærere på begge skolene at det har vært en utfordring å utarbeide lokale læreplaner, vurderingsskjemaer og vurderingskriterier. Det er arbeidskrevende og har ført til en mer stressende skolehverdag både for lærere og elever, vil enkelte lærere påstå.

Rektor på Mars sier at de uavhengig av Kunnskapsløftet har arbeidet med de grunnleggende ferdighetene, og de har jobbet med IKT for å få opp kompetanse både hos lærere og elever. Rektor synes at de fagene som før var teorifri har etter Kunnskapsløftet blitt teoritunge. Det gjelder kunst og håndverk og mat og helse. *Muligheten for å ha noen avbrekk er blitt borte, sier rektor. Det var utfordrende å skjønne dette med lokale læreplaner, hva det står i Kunnskapsløftet og hvordan det skulle virke hos oss. Vi måtte også definere målene for de ulike fagene og se hvordan det passet i forhold til måten vi drev på. Det ga en viss frihet, men vi måtte finne ut hva vi skulle gjøre på denne skolen, sier rektor.*

Lærerne på Mars sier at de har blitt mer bevisste på å skrive opp målene for timen på tavlen. De gjorde det for så vidt tidligere også, men nå gjøres det mer systematisk og de har blitt det mer bevisst. *Kunnskapsløftet har ført til at det arbeides med å definere måloppnåelse. Eleven skal vite hva de skal kunne i forhold til høy, middels og lav måloppnåelse. Det er et arbeid å gjøre de litt diffuse målene i Kunnskapsløftet forståelig for elevene, sier en lærer. Alle lærerne vi snakket med var enige om at reformen har ført til at kravet til dokumentasjon har blitt viktigere og at de blir styrt av kompetansemålene. Det preger undervisningen. En lærer mener Kunnskapsløftet har ført til en større grad av uniformering. Før hadde vi frihet for til å droppe ting ut. Nå skal alt med.*

Rektor på **Venus** sier at de nå arbeider med vurderingskriterier og det er et krevende arbeid. Lærerne synes at Kunnskapsløftet har ført til *mye byråkratisk arbeid*, og henviser da til all dokumentasjon som kreves for undervisningsvurderinger og sluttvurderinger. De mener at undervisningspraksisen ikke har endret seg nevneverdig, bortsett fra at det er blitt mindre prosjektarbeid. Det blir også påpekt at elevene tidligere hadde flere valgmuligheter, og at bortfall av valgfag har ført til at skolen har blitt mer teoritung etter at Kunnskapsløftet ble innført. Det er etter lærernes mening en ulempe for de svakeste elevene. De nevner også at lærebøkene de bruker etter Kunnskapsløftet har en større tekstmengde. Det er også en ulempe for de svakeste elevene.

Sammenlikning

På begge skolene er lærerne opptatt av den økte arbeidsmengden som krav om vurderinger har ført med seg. Det er vurderingsregimet og ikke undervisningspraksisen som er forandret. Lærerne sier at det stort sett er lærebøkene som definerer det pedagogiske innholdet i Kunnskapsløftet. En vesentlig forskjell mellom skolene var at lærerne på Venus antydte at innføringen av Kunnskapsløftet betød at de svakere elevene kunne få en vanskeligere skolehverdag. Lærerne på Mars reflekterte ikke over konsekvensene av Kunnskapsløftet for de svake elevene. Lærerne synes sakte, men sikkert å ha tilpasset seg reformen, men det var en forskjell mellom skolene ved at rektor på Mars hadde en klarere strategi og tanke om implementeringen av Kunnskapsløftet.

På **Venus** var det motstand mot Kunnskapsløftet og de pedagogiske endringer som følger med reformer. De eldre lærerne har vært gjennom mange læreplaner og funnet en undervisningspraksis som passer dem og som de nødig vil forandre. Motstanden vil da være uavhengig av reformens art og kan betraktes som en beskyttelsesmekanisme. Lærerne beskytter seg selv mot endringer. Det er også en annen form for motstand vi kan se antydninger til på Venus. De følger ikke opp de pålegg som kommer fra ledelsen og vender ryggen til «alt nytt». Skepsisen til «alt nytt» ligger som en undertone i flere av utsagnene som knytter seg til ledelsens forsøk på å etterleve kravene i den nye reformen. Endringer blir karakterisert som lek med ord, en utopi osv. Å

karakterisere det nye som en lek med ord er ikke utelukkende en selvbeskyttende strategi, men også en måte å beskytte elevene fra et ytre press. Vi kan se Kunnskapsløftet og motstanden som to ulike pedagogiske praksiser som støter sammen og som noen vil mene er uforenlige. Det er en motstand mot den økende byråkratiseringen og det strenge testregime som har kommet med Kunnskapsløftet som står i opposisjon til den relasjonsorienterte pedagogikken, som er en nødvendig forutsetning for å få elevene i tale på Venus.

At trivselen blant elevene er høy på begge disse skolene tyder på at forskjellige pedagogiske regimer kan skape gode læringsmiljøer. Det kan vi tolke som at det vurderingsarbeidet som lærerne er blitt pålagt gjennom reformen ikke har gått utover læringsmiljøet eller lærernes innsats overfor elevene. Det som ser ut til å bidra til det gode læringsmiljøet på Mars er at skolen har et høyt fokus på kompetansemålene, at det er utstrakt bruk av skriftlige planer i undervisningen og at elevene på skolen får ta del i utformingen av arbeidsplaner og velge arbeidsmåter. Vurderingspraksisen på Mars er ganske omfattende. Elevene skal vurdere seg selv før lærerne vurderer deres prestasjoner og før det sendes til foreldrene for underskrift. Elevene har et kontinuerlig behov for å vite hvor de står, sier en av lærerne.

6.7 Oppsummerende analyse

Utgangspunktet for vår interesse for disse skolene var kjønnsforskjeller i skoleprestasjonene, og spørsmålet var om skolen på noen måte bidro til å skape disse forskjellene. Skolene ble plukket ut fordi guttenes prestasjonsprofil var svært forskjellige. Uten at det var intensjonen, førte disse utvalgs-kriteriene oss til en skole hvor elevene stort sett hadde arbeiderklassebakgrunn med store kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og en skole hvor elevene stort sett hadde middelklassebakgrunn og hvor guttene gjorde det nesten like bra som jentene.

Vi har med to svært forskjellige skoler å gjøre, som varierer langs både skoleinterne og skoleeksterne dimensjoner, som for eksempel en effektiv og stabil ledelse, skolens rykte i lokalmiljøet, skolens rekrutteringsgrunnlag og den pedagogiske praksisen. Vi vet jo at klassebakgrunn har stor betydning for elevers skoleprestasjoner, men at den pedagogiske praksisen i så stor grad

synes å være tilpasset elevenes klassebakgrunn forbauset oss. På begge skolene så det ut som om de fleste lærerne i sin pedagogiske praksis tilpasset seg den elevmassen de hadde med å gjøre. Siden den tydelige samvariasjonen mellom elevenes klassebakgrunn og den pedagogikk elevene var utsatt for var den mest iøynefallende kontrasten mellom disse to skolene, ble etter hvert dette vårt hovedfokus.

På Venus rettet mye av læreroppmærksomheten seg mot de guttene som befant seg i skolesystemets ytterkant. Dette åpnet et spillerom for mange utenomfaglige aktiviteter i timene. At utenomfaglige aktiviteter sjelden ble sanksjonert av lærere ga uklare signaler til elevene om hvilke regler for oppførsel som gjaldt. Dette førte til et svakt læringstrykk og vi observerte uforholdsmessig mange svake undervisningstimer på Venus. Når i tillegg karakterpraksisen på denne skolen er forholdsvis «snill», er vår vurdering at lærernes forventninger og respons på elevmassen la et grunnlag for at skolens elever går ut med svakere resultater fra grunnskolen enn det en kunne forvente ut fra de ferdighetene elevene hadde ved starten av ungdomstrinnet. At skolen samtidig manglet en ledelse som klarte å ta tak i det som skjedde i selve klasserommene, bidro nok også til at den svake klasseromspraksisen vi observerte kunne fortsette.

De kvantitative analysene viser at selv om guttene på Venus går ut av grunnskolen med betydelig svakere karakterer enn jentene, er det mye som tyder på at dette kjønnsgapet allerede var tilstede før elevene begynte på denne skolen. Selv om vi har vist at guttene ser ut til å trenge en styrende hånd og at jentene i større grad klarer seg på egenhånd, er det altså mye som tyder på at denne skolens praksis først og fremst opprettholder de betydelige prestasjonsforskjellene mellom gutter og jenter – og i mindre grad forsterker dem.

Som vist i forrige kapittel har elevene på Mars gode grunnleggende ferdigheter når de begynner på ungdomsskolen og elevene opprettholder gode faglige prestasjoner gjennom de tre skoleårene. Dette gjelder både guttene og jentene. Det er bare fem prosent av ungdomsskolene i landet som har et høyere karaktergjennomsnitt enn elevene på Mars. Det kreves mye av en skole for å vedlikeholde gode elevresultater. Med det har Mars lyktes. Vår tolkning er at den pedagogiske og organisatoriske praksis som vi har

beskrevet, sammen med skolens strukturelle forutsetninger, er faktorer som bidrar til at denne skolen har lyktes. Oppsummert kan vi si at skolen har utviklet en skolekultur hvor forkuset på læringsaktiviteter danner kjernen og en rød tråd gjennom hele skolens virksomhet. At både gutter og jenter opprettholder sine gode skoleprestasjoner på denne skolen, tyder på at den gode læringskulturen kommer gutter og jenter til gode i like stor grad. Den sterke læringskulturen har med andre ord ikke bidratt til å utjevne prestasjonsgapet mellom gutter og jenter.

Når prestasjonsdataene sees i sammenheng med casestudiens beskrivelser av skolens praksis og kontekstuelle betingelser, er det mest nærliggende å konkludere med at både god og dårlig skolepraksis kan bidra til å reproducere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, selv om det var en tendens til at guttene på Venus hadde noe svakere prestasjonsutvikling enn jentene (men ikke statistisk signifikant). Samtidig må det understrekes at forklaringer på sosiale fenomener alltid er sammensatte. De sosiokulturelle omgivelser, fremtidshorisont, indre motivasjon, skolens organisering i vid forstand, lærernes undervisningspraksis, pekefinger og oppfølging, er alle faktorer som kan inngå i et forklaringsknippe på «tingenes tilstand». I hovedsak er det ikke kjønnsforskjeller, men klasseforskjeller vi har observert, men på et nivå interagerer kjønn med klasse, ved at guttene på Venus – guttene fra arbeiderklassen – på en subtil måte satt «standarden» for lærernes undervisningspraksis. De manglende pekefingerne og det lave aktivitetsnivået ga alle elevene muligheter til «ikke å gjøre lekser», som særlig guttene benyttet seg av. Det er samtidig viktig å understreke at vi har tegnet bildene av skolene med skarp og noe unyansert penn, for å få frem kontraster mellom skolene, men hva vi har sett, hva lærerne og ledelsen sier og hva karakterene sier, forteller mer eller mindre samme historie.

7 Etnisitetsskolene Terra og Luna

Interessen for skolene Luna og Terra handler om at karakterene til de minoritetsspråklige elevene avviker fra det som er vanlig for denne elevgruppen. Når Terra ble valgt ut, var det fordi minoritets elever over en periode oppnådde betydelige bedre resultater enn minoritets elever på andre skoler. Minoritets elevenes resultater varierer imidlertid noe fra år til år. På Luna er det derimot et stabilt kjennetegn ved skolen at minoritets elevene går ut av grunnskolen med dårligere karakterer enn minoritets elever ved andre skoler. Blant majoritets elevene er derimot ikke karakterforskjellene mellom skolene så store. Dette betyr at det på Luna er et stort prestasjonsmessig «minoritetsgap», mens dette gapet er nokså lite på Terra.

Begge skolene ligger i utkanten av større bykommuner sentralt plassert på Østlandet. Skolene er plassert i trafikkskjermete områder som grenser til store skogs- og friluftsområder. Luna er lokalisert inntil et større enebolig-område, som strekker seg nesten ned til bykjernen. I motsatt retning finnes jord- og skogbruksområder med gårder og eneboliger. Mellom disse to områdene finnes en egen bydel med boligblokker bygd på 1960- og 1970-tallet. Her finnes nærbutikker og andre serviceinstitusjoner. Det er tydelige strukturelle grenser mellom disse tre delene av skolekretsen. Dette reflekteres blant annet i at områdene har hver sine barneskoler, hvor andelen minoritetsspråklige er høy i boligblokkområdet og lav i enebolig- og jordbruksområdene. I Terras skolekrets er det en mer enhetlig boligmasse med lavblokker og rekkehus. Skolen ligger i nærheten av et større kjøpesenter som også er et kommunikasjonsknutepunkt. Mesteparten av bydelen som Terra ligger i ble bygget på 1970-tallet og ferdig utbygget i begynnelsen av 1980-tallet.

Det er flere likhetstrekk mellom skolene. Begge skolene ble bygget på midten av 1970-tallet som trefløysskoler, med en fløy for hvert klassetrinn. Strukturen er der fortsatt og hvert trinn har sin egen base. Skolene har utelukkende elever på ungdomstrinnet. Begge skolene er i norsk målestokk middels store ungdomsskoler. Terra har omlag 300 elever og antallet har vært

nokså stabilt de senere årene. Luna er noe større. På begge skolene er det om lag 25 lærere, halvparten kvinner og halvparten menn. På Luna var det flere lærere som selv hadde innvandrerbakgrunn, noe som ikke gjaldt noen av lærerne på Terra. Lærertettheten er omtrent den samme på disse skolene, men Luna har en god del flere assistenter enn vanlig.

7.1 Elevgrunnet

Begge skolene skiller seg ut ved at levekårene til befolkningen som tilhører skolekretsene målt ut fra inntekt og utdanning er dårligere enn det som er vanlig i Norge. Skolene rekrutterer elever hvis foreldres gjennomsnittlige utdanningsnivå er blant de laveste i landet, og foreldrenes inntekt ligger omlag 15 prosent under landsgjennomsnittet. På begge skolene kommer en betydelig del av foreldrenes inntekt gjennom ulike former for overføringer fra det offentlige. De dårligere levekårene har dels sammenheng med at arbeidsmarkedsdeltakelsen blant foreldrene er langt lavere på disse to skolene enn det som er vanlig, og det er særlig mødrenes arbeidsdeltakelse som er lav. På disse sentrale levekårsområdene er det ingen særskilte forskjeller mellom skolene.

Gjennomsnittsbetraktningene skjuler likevel en viktig forskjell. Mens majoritetsforeldrene på Luna plasserer seg omtrent som landsgjennomsnittet på disse levekårsindikatorer, ligger majoritetsforeldrene på Terra en god del under. På begge skolene har minoritetsforeldrene dårligere levekår enn vanlig, men det er lite som skiller minoritetslevenes sosioøkonomiske bakgrunn, målt ut fra foreldres utdanning og inntekt. Forskjellen mellom skolene har sammenheng med de to skolenes ulike boligstruktur. På Luna er majoritetslevene i stor grad bosatt i eneboliger og foreldrene har normalt romslig økonomi, mens minoritetslevene i stor grad er bosatt i blokkbebyggelsen, hvor økonomien gjennomgående er dårligere. På Terra er det også sosioøkonomiske forskjeller mellom majoritets- og minoritetslevene, men forskjellene er mindre, blant annet fordi boligstrukturen er mindre segregert etter etniske dimensjoner. Sosial klasse og etnisitet er dermed tydeligere sammenvevd på Luna enn på Terra.

Andelen minoritetsspråklige elever på Terra har i løpet av 2000-tallet holdt seg nokså stabilt på ca. 40 prosent. De siste årene har dette økt til

omtrent 50 prosent. Rektor sier at Terra inntil nylig har vært en populær skole, og at det er mange som søker seg dit av de norske, fordi skolen har hatt en relativt lav prosent minoritetsspråklige elever sammenliknet med andre skoler i nærheten.

På Luna er andelen minoritetsspråklige elever noe høyere og det har vært en jevn økning fra omlag 40 prosent i 2002 til rundt 60 prosent på slutten av tiåret. Luna har i denne perioden hatt en nedgang i elevmassen på nærmere 20 prosent. En av grunnene til denne endringen er at blokkbebyggelsen elevene sokner til er blitt enn ren innvandrerbydel, sier en lærer med minoritetsbakgrunn. Under hans oppvekst var de fleste som bodde der etnisk norske. Dette har etter hans mening ført til at nå er ute-språket der blitt morsmålet. Tidligere var det norsk. Endringen av elevsammensetningen på skolen kan skyldes endringer av befolkningssammensetning i blokkbebyggelsen, eller at flere av majoritetslevenes foreldre velger å sende barna sine til andre skoler. Skolens ansatte er bekymret for at skolen kan komme til å miste ennå flere majoritets elever, ikke minst på grunn av planer om å bygge en ny skole ikke langt fra skolekretsens bynære eneboligområde, hvor de fleste majoritetsspråklige elevene bor.

På både Terra og Luna er det store flertallet av minoritetslevene født i Norge. Foreldrene har kommet som arbeidsinnvandrere på 1970- og 1980-tallet og elevene er andre og tredjegerasjons innvandrere. *De er jo ikke innvandrere lenger*, sier rektor på Terra. Kun syv-åtte prosent av elevene har bodd i Norge i mindre enn sju år. Her er det ingen forskjeller mellom skolene. Minoritetslevene representerer et stort språklig og kulturelt mangfold, da de har bakgrunn fra mer enn 30 forskjellige land. Det er likevel en tydelig forskjell på hvilke innvandrergrupper som bor på disse to stedene. På Terra dominerer foreldre med bakgrunn fra det indiske subkontinentet, mens Luna har et flertall av elever fra Midtøsten. På ingen av skolene har innvandrerforeldrene bakgrunn fra Vest-Europa.

Terra rekrutterer elever fra tre barneskoler. Når de setter sammen klassene i 8. klasse, passer de på å ha en forholdsvis jevn fordeling av gutter og jenter med henholdsvis minoritets- og majoritetsbakgrunn i hver klasse. *Det gir en god balanse i klassen*, sier rektor, noe som er i samsvar med anbefalinger fra for eksempel American Institutes for Research & WestEd

(2006) (referert i Kulbrandstad mfl. 2008). Der pekes det på at en av de faktorer som fremmer minoritetslevers skoleprestasjoner er måten klassene er organisert på og at det bør være en likevekt mellom minoritet og majoritet i klassene. Rektor sier videre at de har hatt minoritets elever som har kunnet godt norsk og som har villet noe, men de har også hele tiden hatt elever som ikke er så flinke i norsk. *De kan ha et overflatespråk, men de forstår ikke begreper.* Hun forteller at elevgrunnlaget har endret seg i løpet av de to siste årene. *De minoritetsungdommene som nå kommer til skolen har dårligere norskkunnskaper og grunnleggende ferdigheter enn de hadde tidligere, og at de har en annen holdning til skolen enn det skolen er vant til. Noen av elevene er sinte på skolen.* Rektor antar at de kommer til skolen med noen negative erfaringer, men hun vet ikke hva det bunner i. Disse observasjonene samsvarer med analysene i kapittel fem, hvor det kom fram at minoritetslevenes karakterer på Terra har variert en god del de siste årene.

Elevmassen på Luna er svært differensiert. *Elevene kommer fra det fattigste vi har her i landet til de mest velstående og ressurssterke vi har,* sier rektor. Sosiallærer sier om enkelte elevgrupper: *Der vår fantasi slutter begynner deres virkelighet. Vi kan ikke fatte hvordan noen har det hjemme. Det dreier seg ikke bare om elever med minoritetsbakgrunn. Det er også norske barn fra fattige familier som sogner til skolen.* Videre får vi vite at mange av elevene ligger under kritisk grense når det gjelder lesing. Det betyr at de ikke er funksjonelle lesere – at de ikke forstår hva de leser. Det er også noen norske blant disse. Men rektor sier at det også er mange dyktige minoritetsspråklige barn på skolen. De har en helt annen arbeidsdisiplin enn de norske. Dette er i samsvar med hva andre peker på (Lauglo 1996; Bakken 2003a; Lødding 2009). Skolen har store pedagogiske utfordringer ved å måtte forholde seg til en meget differensiert elevmasse både med hensyn til hvilke sosioøkonomisk miljø de kommer fra, og som rektor sier, at mange ikke er funksjonelle lesere.

Luna er en sterkt lagdelt skole. Lagdelingen er synlig og fargesatt. Det er noen norske elever som dominerer skolen og setter en standard, i følge en lærer. De blir sett opp til, har status, har fine klær og får de andre (minoritetslevene) som kommer i «fake» merkeklær til å føle seg mindreverdige. Lagdelingen var synlig også for oss ved at vi så at de ulike etniske gruppene

stort sett holdt seg for seg selv i friminuttene. Lagdelingsproblematikken ble ikke tematisert av rektor eller lærere på Terra.

Sammenlikning

En god skole retter et reflekterende blikk mot seg selv. Den må ta vare på de kvaliteter de allerede har og forsøke å endre på det som ikke fungerer så godt. Skolene har ulike utfordringer med hensyn til å nå de mål de har satt seg. For Terra var det en utfordring å opprettholde de gode resultatene fra tidligere. Skolen hadde over lang tid gjort det bra og kunne vise til spesielt gode eksamensresultater over flere år, til tross for lavt utdanningsnivå hos foreldrene og en stor andel minoritets elever. I 2008 hadde skolen mistet den hegemoniske stillingen den hadde innehatt. Som nevnt hadde Terra det siste året måtte forholde seg til en annen elevmasse enn tidligere, men ambisjonene var å opprettholde det faglige nivået. Rektor har ulike forklaringer på at elevresultatene var blitt dårligere, og sier at det enten kan skyldes at andre har blitt bedre, eller det kan skyldes den endrete elevmassen. Samtidig legger rektor stor vekt på at skolen kan forbedre resultatene og at dette først og fremst har med vilje å gjøre. Mottoet som rektor stadig gjentok var: *Har de klart det i Harlem, skal vi klare det her*. Bakgrunnen for utsagnet var at rektor og en stor del av lærerkollegiet hadde vært på studietur og besøkt en skole i Harlem som hadde lyktes med å få elevene opp og fram. Suksessfaktoren legges til skolen og ved det internaliseres forklaringen. Rektor har en stor tro på at skolen kan gjøre en forskjell.

For **Luna** er det en utfordring å tette karaktergapet mellom majoritets- og minoritets elevene og å heve elevenes leseferdigheter som i følge rektor er kritisk dårlige. Oppgaven er vanskelig siden elevgrunnlaget på Luna er mer differensiert enn på Terra. Personalet på Luna må forholde seg til at elevene både skiller seg langs etniske og klassemessige dimensjoner. Rektor på Luna eksternaliserer delvis forklaringen på karaktergapet, og mener at de dårlige resultatene har med elevgrunnlaget å gjøre, men hun legger til at det også er skoleinterne årsaker til at minoritets elevene skårer dårlig. Skolen ser at den har et ansvar. De er i ferd med å gjøre noe med det og rektor gir uttrykk for at det er langsiktig arbeid som skal til. Men så langt har skolens selvforståelse bare ført til forsiktige endringer.

7.2 Ledelse, organisering og styring

Luna har vært inne i en langvarig omstillingsprosess. En av de eldre lærerne vi intervjuet fortalte at han hadde arbeidet under syv rektorer i de 25 årene han hadde vært ved skolen. I begynnelsen av hans arbeidskarriere var det en viss stabilitet, men etter at de første rektorene gikk av, ble det et stadig rektorskifte delvis på grunn av vanskelige samarbeidsrelasjoner mellom ledelsen og det øvrige personale. Da den nåværende rektor ble ansatt i begynnelsen av skoleåret 2008/2009, hadde skolen vært i en meget uavklart situasjon i lang tid ved at den hadde hatt en rektor som verken fungerte i forhold til økonomi eller til det pedagogiske utviklingsarbeid. *Personalet var en tid veldig overlatt til seg selv. Når det ikke skjer noe fra toppen, tar folk initiativ selv. Da blir det mange skoler i skolen og det har det vært her*, sier den nyansatte rektoren. Et av de store problemene var i følge rektor at lærerne hadde utviklet egne undervisningspraksiser. Som referert tidligere er det ofte en sammenheng mellom gode skoler og at skolene preges av et enhetlig pedagogisk grunnsyn. Rektor vil at skolen skal utvikle en mer enhetlig pedagogisk praksis, men en må som nyansatt gå forsiktig frem, sier hun. Utfordringen for rektoren på Luna er å skape en enhet ut av det mangfoldet som lærerkollegiet utgjør. Rektor har mange ideer om hvordan forbedre skolen, og hun er i ferd med å ta fatt i ting.

Lederteamet på skolen består av rektor og fire teamledere. Det er en teamleder på hvert trinn og en som er ansvarlig for skolebygningen. På 10. trinn er det fire klasser delt i seks basisgrupper med hver sin kontaktlærer. Basisgruppene består av 16–17 elever. De er sammen ni timer i uken. I klassene er det 25 elever som er sammen åtte timer i uken. Det undervises i både store og små grupper i basisfagene norsk, matematikk og engelsk. At en skiller mellom klasser og basisgrupper gjør det mulig å øke lærertettheten i basisfagene. Ulempen er at gruppetilhørigheten svekkes og at elevene ikke alltid vet hvor de hører til.

De fleste lærerne har vært på skolen lenge og flere lærere har innvandrerbakgrunn. Personalet er stabilt, men karakteriseres som litt satt. Mange av lærerne beskrives som faglig sterke, men noen kan kanskje mangle litt på den pedagogiske siden, antyder rektor.

Rektor på Terra har vært skoleleder siden begynnelsen av 2000-tallet. Hun begynte først som assisterende rektor og ble siden rektor. Rektor har både pedagogikk og lederutdanning i fagkretsen. Rektor hadde ikke tenkt seg noen lederposisjon, men ble oppfordret til å søke stillingen. Det var en bratt læringskurve, sier hun. Det er en troika på 2 ½ personer som utgjør skoleledelsen. Rektor, assisterende rektor og en dataansvarlig. Rektor er økonomiansvarlig. Personalansvaret deler de på. Assisterende rektor har ansvar for 8. trinn, den dataansvarlige for 9. trinn og rektor for 10. trinn. Det er en teamleder på hvert trinn. Ingen av lærerne har innvandrerbakgrunn, men det er noen morsmålslærere som først og fremst var tilknyttet en mottaksklasse for helt nyankomne innvandrere. Den er ikke med i undersøkelsen.

Rektor legger mye arbeid i å få tak i godt kvalifiserte lærere. Skolen er i ferd med å få et generasjonsskifte. De som skapte skolen er i ferd med å pensjonere seg og skolen må rekruttere nye lærere, noe som rektor klaget over var vanskelig. For en del år siden måtte de kutte i personalet av økonomiske grunner og mistet sju lærere. Men de har drevet en aktiv rekrutteringspolitikk og har i følge rektor fått de dyktige lærerne de vil ha. Rektor vil ha lærere som kombinerer universitetsfag med lærerskolen, fordi hun mener at skolen trenger faglig sterke og pedagogisk dyktige lærere.

Klassene er normalt på 30 elever, men av og til er det færre i klassen, for det skal det være et mangfold, ifølge rektor. Rektor betegner mangfoldet som en bevegelig mosaikk. Mosaikken betyr at noen ganger er det to lærere inne i timen. Da er det 30 elever i klassen Andre ganger tar en ut en sterk gruppe på 8–10 elever og andre ganger en svak gruppe.

Skolen ble for en stund siden eksternt evaluert. Det ble påpekt at det ikke var noen felles mal for en del av virksomheten på skolen, og at den var nødvendig når klassestrukturen var så fleksibel og bevegelig som den var. Nå er det like maler for arbeidsplaner, elevsamtaler og foreldresamtaler slik at det er noe som er felles. Det skal gjøre det lettere å snakke samme på tvers av den fleksible og bevegelige klasseorganiseringen.

Sammenlikning

Skolene likner hverandre hva ressurser angår. Det er omtrent like mange elever og like mange lærere på skolene. Luna har flere assistenter enn Terra. Det er noe som henger igjen fra gammelt av, sier rektor. Det som ved første øyekast ser forskjellig ut viser seg ved nærmere ettersyn å være likere enn en skulle tro ut fra tallenes klare tale, for klassestørrelsen på Terra er ingen konstant størrelse. Den er variabel. I mange timer er ikke mer enn 15–16 elever i klassen og noen ganger færre. Aktiv differensiering, eller den bevegelige mosaikken, er et pedagogisk prinsipp.

Begge skolene har et godt utdannet og relativt stabilt personale, noe som i skoleeffektivitetsforskningen pekes på som nødvendige, men ikke tilstrekkelige betingelser for å lage gode skoler. Et stabilt ledersjikt er en annen viktig faktor. På Luna har ledelsen stadig blitt skiftet ut og skolen har vært inne i en omorganiseringssprosess, men har nå fått en rektor som vil noe. Vilje til forandring er en ting. Men for å få gjennomført det en vil, må en ha lærerkollegiet med seg, og det kan ta tid, særlig når lærerkollegiet har hatt mange negative erfaringer med tidlige ledere. Terra står ikke overfor de samme organisatoriske utfordringene som Luna gjør. Der er det stabilitet i alle ledd og det er kanskje derfor rektor kan gå så radikalt til verks som hun gjør når hun snakker om den bevegelige mosaikken og de mer eller mindre løst definerte klassene.

En forutsetning for å lykkes med minoritets elever som American Institutes for Research & WestEd (2006) peker på, er at personalet på skolen må kunne dekke minoritets elevenes spesielle behov. På begge skolene er ledelsen opptatt av lærernes kompetanse. Men det var det generelle utdanningsnivået blant staben rektorene var opptatt av, og ikke lærernes kultursensitive undervisningsstrategi og kulturkompetanse. Rektor på Terra sier at det viktigste i verden er at elevene får den undervisningen de har krav på og at lærere er dyktige og faglig oppdatert.

På Luna var det flere lærere som selv hadde minoritetsbakgrunn. Den erfaring disse lærerne har ved å være i en minoritetsposisjon, kan gi en større forståelse for hva de minoritetsspråklige elevene sliter med både med hensyn til språk og med hensyn til å knekke «den norske skolekoden». På Luna ble elevenes manglende språkkompetanse problematisert, noe skolen til en viss

grad forsøkte å møte gjennom at morsmåslærere var knyttet til skolen. I perioden vi var tilstede kom de kom til skolen et par ganger i uken både i norsk og matematikktimer. På oss virket det som om de hadde en ganske løs tilknytning til skolen, noe lærerne også bekreftet i intervju med oss. Det er vanskelig å gi noen god og entydig beskrivelse av hva de gjorde og hvor effektive hjelpere de var. Svært mange ganger virket de mer som de passiviserte elever som ellers ville være bråkete og urolige, enn som en faglig formidler. I hvilken grad de tospråklige lærerne dekket de minoritetsspråklige elevenes behov var også et spørsmål den nye rektoren stilte seg.

I flere undersøkelser som Kulbrandstad mfl. (2008) refererer til pekes det på at personalets kompetanse er viktig, men like viktig er hvordan denne kompetansen forvaltes. Anbefalingen som gis er at temaer som dreier seg om undervisning av minoritetsspråklige elever ikke må forbeholdes et spesialutdannet personale, men må stadig løftes frem på de kollegiale fellesarenaene. Så vidt vi kunne se var problemer knyttet til undervisning av minoritetsspråklige diskutert i engere fora på begge skolene, men de ble ikke løftet opp og frem. Det angikk dermed ikke lærerpersonalet som helhet. For at personalet skal kunne dekke minoritetsspråkliges behov kreves det ideelt sett et annet personale på Luna enn på Terra.

7.3 Skoleprofil

Skoleprofil kan bestemmes på flere måter og har en offisiell og en uoffisiell side. Den offisielle siden er skolens nettpresentasjon. Hva legges det her vekt på og hva vil skolen at offentligheten skal vite om dem, og hva er de pålagt å si noen om? Det andre er den uformelle siden av skoleprofilen – det ledelsen trekker frem når den snakker om skolen.

«Terra er kunnskap og omsorg». Slik presenterer skolen seg på nettet. Kunnskapsbiten blir utdypet ved å si at elevene blir kartlagt i basisfagene i begynnelsen og slutten av hvert skoleår. Det legges vekt på å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Skolen presenterer seg som en skole med et høyt læringstrykk. De sier også at de faglig sterke elevene prioriteres på samme måte som elever med spesielle behov. Underteksten her kan være at de til tross for en erkjennelse av at de har elever med spesielle behov, så er skolen også ambisiøs på alle elevenes vegne. Det rektor omtalte som den bevegelige

mosaikken uttrykkes på nettet som følger: *Undervisningen organiseres i flere fag i grupper hvor elevene får undervisning spesielt tilpasset deres behov og forutsetninger.* Vi kan også lese inn her at skolen etterkommer kravet om å gi elevene tilpasset opplæring. Skolen vil noe med elevene sine og det ble uttrykt på flere måter. Rundt omkring på lærerværelsene og i pauserommet er det hengt opp små lapper med påminnelser om at elevene er på skolen for å lære. Det var få muligheter til å overse den ambisjonen.

Omsorgsbiten av nettpresentasjonen omtaler rektor som «Terra-koden». Den har to komponenter. Den ene handler om å møte elevene med respekt. Det er den grunnleggende respekten for mennesket som ligger i bunn, sier rektor. Både elever og foreldre skal møtes med respekt. Terra-kodens andre bestanddel går under stikkordet «tett på». Å være tett på og ha tette og tillitsfulle relasjoner mellom lærer og elever fremheves som særlig betydningsfullt av det svenske skoleverket (Skolverket 2005). På Terra innebærer det å være tett på også å følge opp elever som holder på å falle fra. Skolen passer på at de kommer inn under folden. Skolen er liten og elevene bor i skolens nærhet. Lærere vet mye om elevene og hva de holder på med i fritiden. Det gjør det lettere å være «tett på» og ha oversikt over hva som foregår og hvem som står i fare for «å falle fra». At skolen har ansatt en miljøarbeider med ansvar for å følge med på hva som skjer i ungdomsmiljøene lokalt og på skolen, bidrar til at skolen har god oversikt og kan være i forkant når uforutsette ting er i ferd med å skje.

Luna presenter seg på nettet som en flerkulturell skole. De sier at halvparten av skolens elever er flerspråklige. *Vi tror at en bred kulturforståelse er viktig for læring og at mangfoldet respekteres og anerkjennes. Opplæringen skal ikke bare fremme kulturforståelse, men bidra til å utvikle toleranse, selvinnsikt og respekt. Vi er stolte av å gi våre elever en flerkulturell kompetanse, noe de vil få glede og nytte av videre i skolen og i sitt voksne liv.* Da vi kom til skolen, var den flerkulturelle profilen synlig ved at flagg som representerte landbakgrunnen til mange av skoleungdommene var malt på en vestibylevegg. Flaggene ble borte under oppussingen av skolen andre året vi var der.

Tidligere var Luna en skole med en klar sportslig profil. Det var to lærere som i mange år holdt fritidskurs for elevene flere dager i uken. De spilte fotball og håndball og drev svømmeundervisning og i helgene kunne

de være med på kamper. Det omtales som skolens glansdager. Fritidskursene ble lagt ned. Skolen prøver til en viss grad å holde den sportslige profilen i hevd når de i nettpresentasjonen viser til de mange mulighetene elevene har til ballspill i friminuttene med ballbaner i skolens umiddelbare nærhet. En lærer sier med sorg i stemmen at idretten på skolen og i lokalmiljøet er helt død. De elevene som vil drive med idrett, må reise til sentrum og mange har ikke råd. Tidligere, når lærerne stod i spissen for fritidsaktivitetene, fikk de gode relasjoner til og kom tett på elevene, men fremdeles er lærerne «tett på» ved at de holder kontakt med elevene utover skoletiden, blant annet gjennom en mye besøkt leksehjelp i skolens lokaler. *Lærerne har et stort hjerte for elevene*, sier rektor. Den tette oppfølgingen kan en kanskje se som en uformell videreføring av det store arbeidet med fritidskursene.

Sammenlikning

Enkelte sider ved skolenes uformelle profiler er ganske lik. Rektorene begge steder sier at lærerpersonalet er svært opptatt av elevene sine, også når gjelder det som skjer med elevene etter skoletid. Terra har omsorg som en del av sin offisielle profil. Selv om Luna ikke presenterer seg som en skole hvor omsorg er en sentral verdi, blir omsorg praktisert i den daglige interaksjonen med elevene i de fleste timene – enten timene (etter observatørens mening) er svake eller sterke.

Terras selvforståelse er en skole med ambisjoner. Det synliggjøres ved å presentere seg som en skole som satser på kunnskap. At det er en skole med 40–50 prosent minoritets elever blir ikke nevnt. Det er ingen antydninger til at skolen faktisk er en skole med elever som har bakgrunn fra over 20 forskjellige land. Det kan være en bevisst strategi, for som assisterende rektor sa: *Det med det flerkulturelle er de ferdig med når de kommer til oss*. Skolen er ikke opptatt av minoritets elevene som sådan. De kan bli gjort usynlige i Daae-Qvales (2009) forstand ved at de ikke anerkjennes spesielt. Men mangfoldet er vanskelig helt å overse. Mangfoldet kan også bli synlig gjennom fravær eller mangel på tilstedeværelse. En av dagene vi var på Terra var mange elever borte. De feiret ID. Så om elevene i lærenes øyne konverteres til norske ved sin usynlighet, så er de på Terra ikke norske hele tiden og kanskje aller minst når de ikke er tilstede.

Luna bruker flerkulturalitet i sin selvpresentasjon og spiller på den som et positivt trekk ved skolen. Det at det er mange forskjellige nasjoner på skolen er noe elevene kan lære av, er skolens offisielle holdning. Skolen har en ressursorientert offisiell tilnærming til sin elevmasse (Daae-Qvale 2009). At den ene skolen nevner kunnskap og den andre nevner flerkulturalitet, kan tolkes som om skolene har en noe ulik selvforståelse, i alle fall fremstår de offisielt som to svært forskjellige skoler. Den ulike vektleggingen av det «flerkulturelle» henger i liten grad sammen med prosentandelen minoritets-elever på skolene, da det er et skille på under ti prosentpoeng. Heller ikke har det med mangfoldet (tenkt på som nasjonal bakgrunn) på skolen å gjøre. En mulig tolkning kan være at når klassesdimensjonen og etnisitetsdimensjonen er sammenfallende så blir forskjellen mellom minoritets- og majoritetselevne så store at det er vanskelig «å lukke øynene» for det, og istedenfor å under spille det flerkulturelle presenteres det som en mulig læringsarena, uten at vi kan se at det har noen pedagogiske konsekvenser. Flere lærere sier også her at de er lei av å feire nasjonaldager, som en kommentar til den flerkulturelle profilen. Dette i kontrast til de lærerne i Daae-Qvales (2009) undersøkelse som har særlig interesse for en kultursensitiv pedagogikk og som mente at de selv ble beriket av å undervise i klasser med mange minoritetsspråklige elever.

American Institutes for Research & WestEd (2006) påpeker at for å lykkes med minoritetselevne må de ha en visjon. For å ha en visjon må en ha klart definert hvem visjonen er rettet mot og hva en vil oppnå. På Terra sier de at «en elev er en elev». Det flerkulturelle blir underforstått og ikke eksplisert, men blir av og til trukket frem og det blir tatt hensyn til blant annet ved classesammensetningen. Det kan virke som om skolen har et ambivalent forhold til det faktum at de har mange minoritetsspråklige elever, og at de ikke vet riktig hvordan de skal snakke om det, eller hvilke organisatoriske grep som må tas for å møte elever med særskilte behov. De sier at de ikke tenker i etniske kategorier, samtidig som gjennomgangsmelodien er: *Har de klart det i Harlem, skal vi også klare det*. Med dette uttrykker rektor en vilje og en visjon på vegne av minoritetselevne, uten at det blir sagt i klartekst. Det flerkulturelle blir underforstått.

Det flerkulturelle er vanskeligere å underslå på Luna, og skolen presenterer seg da også som en flerkulturell skole, men når det er snakk om hva

skolen gjør og hvilke tiltak som iverksettes, er det ikke med referanse til minoritetselvene, men til elever som har særskilte behov. Så også her veksler skolen mellom anerkjennelse og underkjennelse av elevmassens «flerkulturalitet»

7.4 Klasserommet

At det ofte kan være større variasjon mellom klassene innenfor en skole enn det er mellom skolene (jf. Haug 2008), stemmer godt med de observasjonene vi har gjort på Terra og Luna. Vi har vært på skolene over to skoleår og den pedagogiske praksisen kan på begge skolene beskrives som meget uensartet.

7.4.1 Klasseromspraksis på Luna

På **Luna** er det vanskelig å tegne et enhetlig bilde av den pedagogiske virksomheten. Det har over en lang periode utviklet seg ulike læringskulturer på skolen. For å kunne ensrette undervisningen mer ville rektor kjøre noen demonstrasjonsøkter med de flinkeste lærerne som kan være eksempel til etterfølgelse. Variasjonen var synlig både i matematikk- og norsktimene. I løpet av de to skoleårene har vi vært med åtte lærere inn i åtte ulike klasser. Mange timer, og særlig norsktimene, var vanskelig å plassere inn i vurderingsskjemaet som vi brukte for å karakterisere som sterke og svake timer, men grovt regnet har vi karakterisert ca. 40 prosent av timene som svake og 60 prosent som sterke. Det er altså et flertall av sterke timer, men som vi skal se er kontrastene mellom de sterke og svake timene svært tydelige på denne skolen.

Timestruktur

Timene har normalt 60 minutters varighet, men midttimen er lagt opp som en halvtimes økt. Tre midttimer i uken var i skoleåret 2008/09 nivådelte. Hver 8. uke skifter det som er regifaget, det vil si grunnlaget for nivåinndelingen. Rektor sier at det er et helt nytt opplegg som hun har stor tro på og som hun har tatt med seg fra en annen skole hun arbeidet på. Det er friminutter av ulik lengde mellom hver time. Det ringer hverken ut eller inn til timene. Oppstart og avslutning av timen må elever og lærere styre selv, noe som fører til at det er litt vilkårlig når timene starter. Av og til startet

timene presis, men enkelte ganger kom både lærere og elever opp til ti minutter for sent.

Vi gir først en beskrivelse av en sterk matematikktime, for så å vise hva som karakteriserer svake matematikktimer og deretter hvor vanskelig det er å klassifisere norsktimene vi har observert.

Matematikktimene

En sterk matematikktime på Luna

16 elever tilstede. En fraværende. 7 minoritets elever

Timen begynner presis. Ut med tyggis og opp med bøkene litt kvikt, sier lærer. Han ber en elev komme opp på tavlen. En annen elev får beskjed om å lese et mattestykke fra boken som eleven ved tavlen skal løse foran hele klassen.

Eleven på tavlen forklarer hva han gjør, men så stopper det opp og han sier at han ikke er sikker på at han klarer å løse oppgaven. Lærer spør om det er noen som kan hjelpe han. De som kan hjelpe (en minoritetsgutt og to majoritetsgutter) rekker opp hånden. Med hjelp fra andre blir stykket løst. Flere stykker blir løst på den måten. Applaus for de som har løst stykker på tavlen – både for de som har klar det uten hjelp og for de som måtte ha hjelp. De aller fleste elevene blir involvert på denne måten ved at en leser stykket, en regner stykket på tavlen, mens de andre følger med på løsningsforslaget og kommenterer.

To minoritetsspråklige gutter bakerst i klassen er litt urolige. Lærer sier: Jeg er ikke imponert over holdningen i denne timen. Han korrigerer adferd. De aller fleste elevene følger godt med på det som skjer på tavlen. Lærer sier til en minoritetsspråklig gutt som ikke følger med at han ikke tolererer at han sitter passiv. Han spør hva har du gjort. Eleven svarer at han ikke fikk det til. Lærer sier da at han må ta kontakt med de som kan og at han ikke bare kan sitte der passiv.

Elevene virker trygge på at de kan gjøre feil uten å dumme seg ut. Gjør de feil blir de stoppet og korrigert. Det er et positivt og aktivt læringsmiljø. Elevene reagerer positivt på lærerens ros. Lærer sier at det er fremgangsmåte og ikke forståelse som er viktig. Terper på det. Kan vi mønstrene så kan vi løse oppgavene sier han. Lærer forholder seg til alle elevene ved navns nevning. Det er et godt samarbeidsklima i klassen og høyt tempo.

De sterke timene er preget av høyt lærerengasjement med mye energi og høyt aktivitetsnivå fra lærerens side. *Om en overlater for meget til eleven selv, og gir elevene valgfrihet blir det uro*, sier lærer. Hans metode er å styre undervisningen mest mulig og ikke overlate elevene til seg selv. Det er såkalt strenge timer i Lyngs forstand. Lærer vet godt hvem han har med å gjøre og vet at mange lett kan falle fra eller stikke seg bort bak en oppslått bok uten å gjøre noe – bare sitte muse stille. Det vil ikke denne læreren ha noe av. Lærer mener det er to detaljer som er avgjørende for et godt klassemiljø. Det ene er hvordan elevene sitter, slik at de negative elementene ikke får makt. Det andre er at læreren må være godt forberedt. Den godt forberedte timen er et av nøkkelkennetegnene ved effektive timer.

De svake matematikktimene var også preget av en vekselvirkning mellom tavleundervisning og egenaktivitet, men når elevene skal arbeide selvstendig, så faller de som ikke får hjelp av læreren fra og blir sittende passive – enten stille eller så bråker de. Elevene følger ikke lærerens instruksjoner. Det er bare de elevene lærer er tett på som får utbytte av timen, og det kan være et par-tre stykker, som regel majoritetsgutter. De svake matematikktimene preges av generell uro og manglende arbeidsinnsats fra elevenes side. Lærer mister fort oversikten og klarer ikke å forholde seg til andre enn de få elevene han hjelper i øyeblikket. De andre «seiler sin egen sjø». Et slikt mønster er særlig påfallende når klassen er stor med over 20 elever. Elevene får i disse timene et altfor stort ansvar for egen læring og de blir overlatt til seg selv.

Det var stort sett minoritetselvene, og særlig guttene, som led under manglende klasseromsledelse, for når læreren ikke mestrer klassen har vi observert at særlig blir minoritetsguttene uoppmerksomme og bråkete. Minoritetsjentene blir overlatt til seg selv om de ikke aktivt påkaller lærerens oppmerksomhet. Etter lærerens mening er mange av disse elevene «handikappa». De mangler noe. Denne mangelen forklarer lærer med elevens oppvekstmiljø og har sammenheng med foreldrenes dårlige språkkunnskaper. Elevene som karakteriseres slik blir tilskrevet negativ verdi og læreren ser på dem som problemelever med både adferds- og motivasjonsproblemer (Daae-Qvale 2009).

Norsktimene

Det var et problem for mange av lærerne på Luna å måtte forholde seg til mange minoritetsspråklige elever. Lærere fant ulike måter å forholde seg til denne virkeligheten på, og flere ga uttrykk for stort engasjement og sympati med de elever de ser har store problemer med å tilpasse seg den norske skolehverdagen. Læreren kan ha gode relasjoner til elevene, ha oversikt og være forberedt og være godt faglig skolert, men tross alle positive kvaliteter ved lærer, fungerer undervisningen bare for noen få – norske elever. Om disse timene er sterke eller svake beror på hvilke kriterier som vektlegges.

Det er 16 elever tilstede og en assistent. Ti minoritets elever og seks majoritets elever. Læreren og elevene kommer ganske presis. Timen begynner med navneopprop. Programmet for dagen er at de skal lære hva som kjennetegner en nyhet. Læreren viser med morsomme eksempler hva en nyhet er og hva en nyhet ikke er. Det fenger elevene. Det er ro i klassen. Ikke noe bråk eller tull. Et par minoritets elever drømmer seg bort. Når lærer sier at de skal ta frem arbeidsbøkene så tar de frem arbeidsbøkene. Halvparten noterer de fem nyhetskriteriene som lærer har skrevet på tavlen. Lærer gjentar ofte: har dere notert det – har dere notert det? Ved stadig å gjenta at det skal noteres slipper han ikke elevenes oppmerksomhet. Det er to minoritets jenter som sitter bakerst i klassen og er muse stille uten å gjøre noe.

Elevene responderer positivt på lærerens ordspill som lærer stadig kommer med. Lærer spør hele tiden elevene om de er med på det han sier: Er dere med? Lærer spør og fem–seks elever svarer. Et par minoritetsspråklige jenter er aktive i å svare. De får beskjed om å begynne å skrive leserinnlegg. Flere griper pennen og begynner å skrive. Det er ro under skrivingen. Lærer går rundt og hjelper elevene med å komme i gang. Prøver å motivere dem. Et par minoritets gutter skriver ikke. Sier at de skal gjøre det hjemme. En minoritetsgutt sier at han allerede har skrevet. Lærer sier at det alltid er bra med det som er gjort. Lærer ser på det han har gjort og sier at det er bra, men det kunne kanskje være litt lenger. En elev spør om Bjørnson har bodd i byen siden det er en Bjørnsons gate i byen. Lærer velger da å fortelle litt om Bjørnson, men så kommer en lang historie om Caroline som få forstår. Timen slutter omtrent når den skal.

I løpet av timen har lærer mange referanser til ting som svært mange av elevene ikke assosierer noe med. Lærer forholder seg på en måte til en elevmasse som delvis er ikke-eksisterende. Det er lite samsvar mellom det lærer sier og hvem han sier det til. Når jeg spør om lærer ikke tror alle de assosiative bemerkningene lærer kommer med går elevene litt hus forbi, sier lærer at jo lærer er klar over det, men mener at de flinke må også få litt mat for tanken. *Det er lettere å møte de flinke enn å møte de svake på det plan de hadde fortjent å bli møtt og sett*, sier læreren. Men for observatør virker det som om alle assosiasjoner og fortellinger blir kontekstløst presentert. Hva lærer sier har mer med lærers egne assosiasjoner enn elevenes kunnskapsgrunnlag å gjøre. Det er få som har evne eller kunnskaper nok til å dra nytte av lærers store kunnskapsmengde. Lærer sier det er vanskelig å forholde seg til den differensierte elevmassen og det er lett å gi opp, men en må forsøke. Lærer sier at litteratur handler om følelser og *når vi kan snakke om følelsene til personene vi leser om i bøkene og gjøre dem levende da kan vi kanskje lure litteraturen inn på elevene. Når vi klarer det, er det stjerneøyeblikk*.

Norsktimene var stort sett preget av ro. Men ro eller fravær av undervisningshemmende adferd er ikke ensbetydende med at elevene lærer mye. I mange av norsktimene vi var tilstede var flertallet av elevene totalt passive og ganske uinteresserte i hva lærer sa. Læringsmålene ble heller ikke klart presentert og det kunne være vanskelig for elevene å vite hva formålet med timen skulle være. Det ble ikke stilt krav til dem. Enkelte kunne være selvdrevne og jobbe med det de skulle, mens andre, særlig minoritetsguttene, gjorde noe helt annet enn det de skulle, eller de gjorde ingen ting. Det ble i liten grad påaktet av lærer. Lærer hadde ikke oversikt over hva elevene gjorde. Det var vanskelig å engasjere elevene i samtale om det stoffet som ble formidlet. En løsning fra lærer på elevenes manglende engasjement var å lese høyt eller snakke selv, noe som igjen forsterket elevpassiviteten. Lærer kunne spørre elever om enkelte ord og uttrykk – ord og uttrykk som lå langt utenfor minoritetselevens erfaringsverden. Når elevene ikke svarte, svarte lærer selv på de egeninitierte spørsmålene uten å knytte spørsmål til elevenes kunnskaper og erfaringer. Det ble en runddans der lærer svarte på egne spørsmål uten å involvere elevene. Lærer sier at den beste måten en lærer forholder seg til elevmangfoldet på er å snakke om det som står i boken på en

annen måte enn det de kan lese seg til, for å forenkle bokens budskap. Men det blir mye monologisk snakk og lite elevinvolvering av en slik undervisningsstrategi. Slike timer er preget av ro, elevpassivitet og lavt læringstrykk.

Men det var utrolig å se hvordan de minoritetsspråklige elevene kunne skifte fra passiv til aktiv modus når kunnskapen eleven besatt ble relevant. Vi overvar en norsktime som ble omdefinert til RLE og tema var Islam. Det ble snakket om feiring av ID og en av minoritets elevene kastet av seg usynlighetskappen og fortalte om hvordan de feiret ID i familien. Et par samfunnsfagtimer hadde samme karakter ved at minoritets elevene fikk bruke noe de kunne eller kunne lære av sine foreldre. De hadde fått en oppgave om krig og konflikt. De fleste minoritets elevene valgte å snakke om egne eller foreldres erfaringer fra hjemlandet. Samfunnsfaglæreren brukte aktivt den mulighet som var gitt, for å få frem elevenes mangslungne erfaringsbakgrunner og ved det gjøre elevenes kulturelle forankring til en ressurs.

Vårt generelle inntrykk var at en del lærere ikke var opptatt av minoritets elevene for de klarte ikke å skape engasjement, men enkelte lærere understrekte at minoritets elevene kunne være mer ambisiøse og mer flittige enn de norske elevene. Om de ikke fikk gode karakterer ga de ikke opp, men fortsatte å jobbe og det kunne gi resultater. Han fortalte om en elev som hadde kommet inn på medisinerstudiet tross alle odds. Slike historier berører et generelt poeng. Mange minoritetsspråklige elever er ambisiøse og vil bli leger og advokater (Bakken 2003). Når slike historier fortelles av lærere, er det ofte med henvisning til enkeltindivider og ikke historier om ambisiøse minoritetsspråklige elever som sådan.

Selv om undervisningstimene stort sett var preget av ro, var det flere momenter som bidro til at så mange timer kan karakteriseres som svake. For det første var det et svakt læringstrykk i timene og særlig i de norsktimene vi observerte. Det svake læringstrykket handlet ikke om lærerens aktivitetsnivå. Lærer kunne være aktiv, men læreraktivitet kan som vi har sett føre til elevpassivitet om lærer ikke klarer å kommunisere med og engasjere elevene. Da vil eleven undra seg undervisningen enten ved passivitet, dagdrømmeri, eller aktivt ved å forlate klasserommet uten lov.

Forstyrrelser

Svært mange timer var preget av at elever kom og gikk ut og inn i klasserommet usikre på hvor de skulle være. Det forstyrret. Undervisningen blir også forstyrret av at det til tider var mye bråk på gangen som førte til at lærer må avbryte undervisningen og forholde seg til det som foregikk utenfor klasserommet. Elevene blir sittende igjen alene. Når læreren kom inn igjen, tok det tid å ta opp tråden og særlig når det er liten elevrespons å spille på. Et annet forstyrrende element var de mange dobesøk. Det er lov å spørre og det er en legitim virksomhet. Når først lærer har åpnet for den muligheten, følger andre etter. I løpet av en time kunne åtte av 17 elever være ute på dobesøk. Den ene drar andre med seg og elevene ser sitt snitt til å komme bort fra klasserommet på en lovlig måte. De besøkene kunne vare lenge. Det var særlig minoritetsguttene som hadde det som strategi. I mange av timene bruker elevene PC. Det er en kilde til uro ved at mye tid går bort til å hente PC som ligger i låste skap utenfor klasserommet. Som observatør var det ikke alltid like lett å se den pedagogiske effekten av PC-bruken. En av lærerne sier at guttene ser på PC som et leketøy og noe som hører fritiden til. De klarer ikke å skille mellom skolens og egen bruk og blir sittende å surfe på nettet i timene.

Et problem Luna sliter med og som er en forstyrrelse selv om det foregår utenfor klasserommet er at det stadig skjedde episoder som gjorde det nødvendig for skolens ledelse å tilkalle politi. Politiet kom når det var alvorlige brudd på ordensreglementet som tilløp til knivstikking og brannstiftelse. Oppmerksomheten omkring slike hendelser ble forsøkt minimalisert, men politiets tilstedeværelse ble for elevene et tegn på at noe galt hadde skjedd og elevene var svært oppmerksomme på disse episodene. Skolen har delvis fått et dårlig rykte på grunn av disse episodene

Språk

Det er stor uenighet i hvilken grad det er fornuftig å ta i bruk elevenes morsmål for å få økt læringsutbytte. Cummins (2000) hevder at det er til hjelp om deler av undervisningen foregår på elevenes morsmål, men opplæringen må også være forankret i skolens øvrige virksomhet. Det er mange forutsetninger som må være tilstede for at en tospråklig opplæringsmodell

skal fungere (Bakken 2007). Til tross for at skolen har mange ulike elevgrupperinger å forholde seg til med hensyn til manglende språk og språkforståelse, blir morsmåslærere brukt i liten grad. Skolen sliter med at det er et stort sprik i elevenes norskkunnskaper. Både abstrakte og konkrete begreper kan være vanskelig fattbare for flere av minoritetselevene. Rektor er meget oppmerksom på det og undres hva som ligger bak den dårlige språkbeherskelsen. Rektor sier at det er utrolig hva enkelte elever ikke forstår. I en time vi overvar ble det lest fra en novelle av Johan Borgen hvor ordet *loft* forekom. Lærer spurte hva det var. Majoritetselevene stønnet av oppgitthet, men det var flere minoritets elever som ikke viste hva det konkret refererte til. Vi snakket med lærer etterpå og vedkommende mente at forklaringen kunne være enkel, for har en vokst opp i en boligblokk vet du hva en kjeller er, men boligblokker har ikke loft, og da har du heller ingen erfaring med hva et loft er eller kan være. Det kan tyde på at det er en sammenheng mellom erfaring, språkbeherskelse og begrepsforståelse. Dette er et eksempel på utfordringer lærerne på Luna stadig står overfor.

Lederen for norskseksjonen mener at det ikke er slik at de svakeste i norsk blir lykkelig og lærer masse ved å være sammen med de som er sterkere enn dem språklig sett. De har lett for å melde seg ut. Hun har tro på homogene grupper, for slik undervisningen nå er organisert kan en ikke holde på med begrepsopplæring. *Da blir de etnisk norske sittende uten å komme noen vei, og de vil melde seg ut.* Problemet, sier norsklærerne, er at det er en norsk begreps- og referanseverden som er helt fraværende for mange minoritetsspråklige. Når det blir for stort sprik i språkbeherskelsen mellom elevene i en klasse, får lærere en vanskelig, om ikke umulig oppgave. Har en et for høyt ambisjonsnivå kan minoritetsspråklige elever falle av lasset, melde seg ut, og om en legger listen for lavt vil mange norske melde seg ut og passiviseres.

Det er mange elever, særlig de minoritetsspråklige, som ikke har fått den opplæringen de skulle ha hatt, og det har konsekvenser for elevene. Det er veldig forskjellig hvilket utbytte elevene har hatt av undervisningen. De som har havnet bort i en god lærer har hatt nytte av det. Andre har vært mindre heldige og lært lite, sier rektor. Det har vi sett smertelige eksempler på og er det som står tydeligst fram for oss som observatører på denne skolen.

Selv om oppfatningen på Terra er at «en elev er en elev», sier rektor at de tar hensyn til både etnisitet og kjønn når de setter sammen klassene. Minoritetselevne snakker stort sett brukbart norsk så det er mulig å sette sammen klassene slik, sier rektor. Basisklassene er som før nevnt på 30 elever. Det er 15 elever pr. kontaktlærer. Vi har vært med seks lærere i tre klasser det første observasjonsåret og med fem lærere i tre klasser det andre året.

Timene

De fleste timene er av 45 minutters varighet, men de kunne både være av kortere eller lenger varighet. Rektor sier at de opererer med 15 minutters moduler. Det er ikke friminutt mellom timene, bortsett fra matpausen på 45 minutter midt på dagen. Det ringer bare inn etter store friminutt. Timene henger sammen uten pause. Som regel går det greit, for hver klasse er mesteparten av dagen i sitt eget klasserom. Det er lærere som går fra rom til rom og det kan føre til forsinket oppstart på timene eller at timene avsluttes før den skal, for at lærer skal kunne nå den neste timen. Når elevene skal ha timer i andre rom enn deres eget, beveger de seg fra rom til rom uten at det er satt av tid til det, som igjen kan føre til forsinkelser.

Rektor klager over at det er et problem med forsentkomming til tross for at timene henger sammen. Det skulle redusere muligheten for å komme for sent, men det skjer ved klasseromsbytter og når lærer haster fra det ene klasserom til det andre. Det var bare sosiallærer som nevnte at skulk kunne være et problem, men så er det også sosiallærer som har ansvar for å ta hånd om slike problemer.

Også på en skole som oppnår relativt gode resultater for minoritets-elevne er det mange timer som ikke fungerer og som vi har karakterisert som svake. I underkant av 30 prosent av timene vi har observert har vi kategorisert som svake, men resten er sterke timer preget av ro, orden og ganske lærevillige elever. Både norsk- og matematikktimene var sterke og svake. Da vi var på skolen, var mange av elevene opptatt med prosjektarbeid eller fremføring av prosjektarbeidet. Det var ikke det beste observasjonsgrunnlaget for å studere lærer–elevinteraksjon. Vi overvar et par presentasjoner av reklameprosjektet elevene hadde arbeidet med. Presentasjonene var av varierende kvalitet, men det fortalte oss mye om elevens norskspråklige

ferdigheter og bekreftet rektors utsagn om at norskferdighetene var ganske gode. En gruppe med fire minoritetsgutter hadde laget en film med et effektivt lydbilde. De var veldig stolte, viste filmen flere ganger og fikk stor applaus. En minoritetsjente imponerte feltarbeideren med en meget velartikulert presentasjon.

7.4.2 Klasseromspraksis på Terra

På grunn av det rektor kalte den bevegelige mosaikken var ikke helt enkelt å danne seg et bilde av hva som foregikk på Terra. Klassestørrelse, gruppesammensetning og timeplanen skal være så bevegelig som mulig og inngå i mosaikken. Selv om grupper på 30 er normalen så er avviket fra normalen nesten like vanlig. Vi skal gi et par eksempler på ulike timesammensetninger og svake og sterke timer.

En sterk matematikktime på Terra

Det er 23 elever tilstede. Seks minoritetsgutter og seks minoritetsjenter. Det er en elev i denne klassen som ofte skulker, særlig matematikktimene. Lærer kommer presis. Alle står ved pultene sine. Lærer sier god dag og sitt ned. De setter seg. Timen begynner med at lærer deler ut mattebøker. Det er litt småprat under utdelingen. Lærer korrigerer ikke. Lærer sier han har gjennomgått hva de har gjort, men er ikke helt fornøyd. Det er helt rolig i klassen når lærer snakker. Lærer sier hva de skal jobbe med. Han skriver det på tavlen og sier at det også står i arbeidsplanen deres. Lærer viser tilbake til det de har jobbet med i forrige time, og repeterer noen oppgaver fra tidligere time. Lærer er forberedt og vet hva han skal gjøre. Han gir elevene klare beskjeder om hva de skal gjøre. Lærer skriver på tavlen hvilke oppgaver de skal løse. De aller fleste følger med og noterer oppgaven i kladdeboken og begynner å jobbe. Det er ingen adferdsforstyrrelser. Selv et par som ikke helt henger med er rolige. Når de har jobbet en stund, spør læreren hvordan de løste oppgavene. Det er ti-tolv hender i været. Både majoritets- og minoritets elever er ivrige etter å svare. Når de har løst de letteste stykkene, oppfordrer lærer andre enn de ivrige til å svare. Han sier: Kom igjen, dette kan dere! Når en elev svarer litt motvillig, og ikke helt riktig, korrigerer lærer slik at svaret blir riktig. Lærer er oppmerksom på hvem som kan svare og prøver å trekke alle med. Han sier: Rekk opp hånden alle som kan svare. Det er 16 hender i været. Det siste kvarteret skal de regne på egenhånd. Det er litt stille

småprat som lærer tillater. Lærer anbefaler noen elever til å prøve seg på de vanskeligste stykkene i boken. Den småpraten som forekommer er oppgaverelatert. Lærer har kontroll gjennom hele timen. Elever er konsentrert om regneoppgavene helt til lærer sier: Nå må dere pakke sammen. Jeg skal ha musikk.

I en sterk time kunne svarfordelingen kunne se slik ut:

	Majoritetsgutter	Minoritetsgutter	Majoritetsjenter	Minoritetsjenter
Antall elever	5	6	4	8
Antall svar	8	2	0	4

Lærer sier at det er ganske stor nivåforskjell på elevene i klassen. Det er noen veldig flinke som eksplisitt oppfordres til å yte mer. Det har en positiv læringseffekt at læreren setter høye standarder for hva de forventer av elevene (se for eksempel Sammons et al. 1988). De som trenger ekstraundervisning blir tatt ut av klassen, og går sammen med elever fra de to andre klassene i en egen gruppe. Lærer sier at han er oppmerksom på enkelte elever som ikke har så god språkbeherskelse. Det kan dreie seg om et par stykker. Han er ekstra nøye med å bruke mye tid på å forklare begreper, men det kommer også de mindre flinke norske elevene til gode, sier han.

I andre matematikktimer i andre klasser var det en mer tilbakelent holdning blant elevene. De kunne virke passive og lite engasjerte, men lærer prøver så godt han kan å engasjere elevene og i de fleste tilfeller får elevene noe utbytte av timene. De svake timene var preget av lærer og elevpassivitet og en del uro som lærer ikke klarer å kontrollere. Læringsutbyttet blir svakt. Når elevene faller ut gjør lærer lite for å remotivere elevene. De svake matematikktimene på Terra var ikke så kaotiske som på Luna.

En svak norsktime på Terra

25 elever i klassen, hvorav tolv minoritetslever. Det er to lærere tilstede. Elevene står ved pultene. Hilser og får beskjed om å sette seg og ta av seg luene. De skal jobbe med reklame i grupper. Det er mye bråk og uro når gruppene skal etableres. Det tar tid. Til slutt har elevene dannet tre grupper. Begge lærerne forlater klasserommet for kort tid. En gruppe lager papirfly. Det er bråk og uro. Høyt snakk. Lærere kommer tilbake til

klasserommet. Etter 15 minutter er det en gruppe som arbeider. To gutter bakerst sitter med lue og headset. Lærere går litt rundt, men bruker også tid på å snakke med hverandre. To grupper forlater rommet. En gruppe igjen. En i gruppen drikker brus og en annen forsvinner ut. Kaos. Timen går sakte i oppløsning. Lærere klarer ikke å organisere gruppearbeidet og å holde orden på gruppene. Kan ikke se at lærer er særlig aktiv i forhold til elevene for å få dem i gang. Gruppene er sammensatt av både majoritets- og minoritets elever.

Svake timer er preget av utenomfaglige aktiviteter (som å lage og kaste papirfly), liten grad av lærerinvolvering, at mye tid går bort til adferdsregulerende virksomhet og at timene kommer sent i gang og det er lavt læringstrykk. Det er det motsatte av hva som betegnes som god undervisningspraksis slik det er beskrevet i skoleeffektivitetsforskningslitteraturen.

Det er vanskelig å gi en enhetlig fremstilling av norsktimene på Terra da undervisningsopplegget i norsk er meget differensiert. Rektor forklarer differensiering og fleksibilitet som en av skolens suksessfaktorer. Hun sier at det er mangfoldet som skal være normalen. Det er ulike gruppestrukturer. Noen ganger er det 30 elever i norsktimene, da er det to lærere i klassen. Noen ganger tar en ut en sterk gruppe, andre ganger en svak gruppe. Rektor synes ikke noe om det at det er en fast liten gruppe som går ut og får sin spesielle undervisning gjennom hele skoleåret. *Jeg vil ikke at den særskilte norskgruppen skal være skilt ut for det kan være like stort spenn i den som i norskgruppen for øvrig*, sier hun. De sterkeste minoritetsspråklige kan være sterkere enn de svakeste majoritetsspråklige. Når det undervises i sidemål, kan halve klassen gå ut. De kan være gode i norsk. Men de har rett til ikke å ha sidemål. Gruppen på fire–fem som er ute av sin vanlige klasse for eksempel i en litteraturhistorietime, kan ha rett til særskilt norsk eller det kan være elever med individuelle opplæringsplaner som har behov for litt ekstra i en periode. Det er den bevegelige mosaikken, som har gjort det vanskelig for oss som forskere å kartlegge hva som foregår, men er etter rektors mening til det beste for elevene.

De norsktimene som var myntet på den svake norskgruppen (minoritets- og majoritets elever) gikk stort sett pent og pyntlig for seg, men tempo var lavt og elevene virket ukonsentrerte. Lærer holdt ro og forsøkte hele tiden å motivere elevene til å konsentrere seg om oppgaven, noe de i liten grad

lykkes med. I timene vi var tilstede gikk oppgaven ut på å lese og å gjenfortelle hva de hadde lest. Det gikk meget langsomt. Når minoritetsspråklige elever med rett til særskilt norsk og majoritetsspråklige elever med individuelle opplæringsplaner havner i samme undervisningsgruppe, mener Daae-Qvale (2009) at det kan føre til at lærere kommer til å sidestille alminnelig normalt begavete minoritetsspråklig ungdom med elever som har behov for spesialundervisning. Det foreligger et kategorimistak, men den litt saktegående undervisningen som foregår i disse klassene kan også komme de med svake norskkunnskaper til gode. Så selv om det her foreligger en kategorisammenblanding behøver det ikke få negative konsekvenser.

Rektor var meget opptatt av å forbedre leseferdighetene blant elevene. For norsklærerne var det en selvfølge at lesing og begrepsforståelse var viktig for å kunne mestre skolehverdagen, men også matematikklærere og naturfaglærere var opptatt av at alle måtte kunne lese for å forstå abstrakte begreper for dem var det mange av i matematikken. For å bøte på manglende begrepsforståelse fortalte rektor at hun hadde laget et «fag» – lese- og begrepsforståelse – som var oppført på timeplanen med en time i uka. Lærere kunne melde inn til den som hadde timen om hvilke begreper (uavhengig av fag) eleven hadde vanskeligheter med å forstå. Faget var ennå på utprøvingsstadiet da vi var på skolen.

7.4.3 Sammenlikning

Det er to ulike skoler vi har med å gjøre. På Luna var etnisitetsdimensjonen stadig fremme i diskusjonen med lærere og rektor, også når vi ikke eksplisitt spurte. Det var en dimensjon de stadig måtte forholde seg til, men var i villrede om hvorledes de skulle gjøre det, og rektor var usikker på om de skulle definere seg som en flerkulturell skole eller ikke. Da vi kom til Terra og sa at vi var der fordi minoritetselevne gjorde det bra, var det ingen stor overraskelse. Men selv om de for så vidt viste at de minoritetsspråklige elevene var ganske flinke snakket de ikke i minoritets- og majoritetstermer og problematiserte i liten grad etnisitetsdimensjonen. De snakker om fleksibilitet som enkelte ganger kan være et dekkuttrykk for at det tross alt er en etnisk mangfoldig elevmasse de måtte forholde seg til.

Sterke timer har mange fellestrekk ved at lærer har kontroll på klassen, lærer er interessert i å formidle fag, lærer får elevene med på at det er best å følge med på det som skjer og undervisningsøktene er effektive. Dette er flere av nøkkelfaktorene som kjennetegner effektive skoler. Reynolds & Teddlie (2000) påpeker at lærerne kan gjøre mye for å effektivisere undervisningsøkten. De sterke timene er effektive undervisningstimer. Men pensumpresset kan få lærer til å gi opp de minoritets elevene elever som faller fra, ved å la dem ta ansvar for egen læring hvilket de ikke kan. De seiler sin egen sjø. De stille og unselige kan komme til og flyte rundt i sin egen verden. Dette har vi sett utallige eksempler på særlig på Luna. Det norske er normen, og mange minoritetsspråklige elever henger ikke med og tilpasser seg ikke. Det kan føre til en stille tilbaketrekning. Enkelte minoritetsjenter gjør så meget som mulig for ikke å bli sett. Det er vanskelig å si om det er et resultat av lærerens manglende oppmerksomhet og oppfølging eller om tilpassingskravet i den norske skolen fører til at minoritets elever ikke får eksponert sine særskilte læringsbehov.

Systematisk vurdering av resultater er et krav som ifølge American Institutes for Research & WestEd (2006) må oppfylles for at minoritets elever skal få fremgang. Systematisk oppfølging av elevene er et av kjennetegnene ved skoler som oppnår gode resultater. De lærerne på Luna og Terra som hadde god kontroll på klassene sine, som oppnådde gode resultater for elevene – (uavhengig av elevenes bakgrunn) var også systematiske med å gi elevene hurtig tilbakemelding. Et par av matematikklærerne på Luna sier at de helt systematisk følger opp elevene ved å gi raske tilbakemeldinger. *Når elevene har gjort en jobb, så må de få tilbakemelding med en gang. Det må være fremdrift i det og har elevene gjort noe riktig, må de få skryt. Har de gjort feil, må de få forklart hva og hvorfor de har gjort feil og hvor feilen ligger*, sier en av dem. Dette er en lærerholdning som kommer alle elever til gode, men særlig de elever som har en tendens til å undra seg oppmerksomhet. Å gjøre seg usynlig er ingen mulig elevstrategi overfor denne læreren. En av lærerne på Terra sier også at hurtig tilbakemelding er viktig. Han sier at det er viktig for elevene at læreren har sett hva de har gjort. Det er også en måte å avdekke kunnskapshull, sier lærer.

Våre observasjoner viser at det er et sterkt samsvar mellom sterke og svake timer og lærernes tilbakemeldingsstrategier. Dette var særlig tydelig på

Luna. Lærere med de svake timene ga få tilbakemeldinger til elevene. Matematikklæreren sier at det blir liten tid til å sjekke lekser. Norskklæreren sier at *jeg har ikke vært flink nok til å sjekke lekser. Det er grenser for hva en har tid til.* En slik holdning gjør at elevene får fritt spillerom til ikke å gjøre det de skal gjøre, og det skaper store kunnskapshull som kan avleses i eksamensresultater. Det er særlig minoritetslevne som kan komme til å tape på manglende tilbakemelding fra lærerne, da mange minoritetsforeldre ikke forstår hvordan det norske skolesystemet fungerer og hva som kreves av dem med hensyn til oppfølging, slik at de er mer prisgitt hva som skjer på skolen.

Dette berører et annet punkt som understrekes av American Institutes for Research & WestEd (2006). For å bedre de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner, må skolen styrke samarbeidet med minoritetsforeldrene. Å få til et godt og konstruktivt samarbeid med denne foreldregruppen var et problem på begge skolene. På Luna sier en lærer at han gjerne ville at flere foreldre skulle stille krav til barna sine og vise interesse ved å møte opp på foreldremøtene. At de ikke møter behøver ikke bero på uvilje eller manglende interessen, men kan ha med dårlige norskkunnskaper å gjøre, for flere foreldre på Luna må ha tolkehjelp når de kommer til konferansetimer. Mange foreldre er også skeptiske til skolen og vet ikke hva som forventes av dem eller hva de møter der. Rektor på Terra sier at foreldrene har tillit til skolen, men skolen har ikke funnet ut hvordan de kan få foreldrenes hjelp til å gjøre skolehverdagen bedre for barna sine. Lærerne på begge skolene klager over at mange foreldrene med minoritetsspråklig bakgrunn ikke møter til konferansetimene. Det har ikke bare med språk å gjøre, men foreldrene skjønner ikke riktig hvilken rolle de er tiltenkt i dette møtet. Foreldrenes erfaringer er stort sett at det er skolens oppgave å ta seg av opplæringen. Det er ikke bare elevene, men også foreldrene som må knekke den norske skolekoden for at samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal fungere. For å få til et godt samarbeid anbefaler det danske undervisningsministeriet (2007) å bruke de tospråklige lærerne som brobyggere mellom skole og hjem. Så vidt vi har sett er ikke dette en etablert praksis ved skolene, men begge skolene gir ut informasjonsmateriale om skolen på flere språk. For å lykkes må det kanskje menneskelig kontakt til. Det er mer forpliktende å få en personlig henvendelse enn å få et stykke papir i hånden.

7.5 Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet

En av målsettingene med Kunnskapsløftet er at det skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever. Det er en generell enighet blant lærerne om at tilpasset opplæring betyr at den enkelte skal få utfordringer i forhold til sine evner, og at en skal møte elevene der de er, men at det ikke er lett å få til. På en skole med mange minoritetsspråklige elever vil det budskapet som treffer Pål ikke nødvendigvis treffe Ali på samme måte.

Tilpasset opplæring omfatter noe mer en norskopplæring for de som har svak språkbeherskelse, men på skoler med mange minoritetsspråklige elever kan det lett bli ensbetydende med differensiert norskundervisning, men også i andre fag som matematikk fikk elever med behov ekstraundervisning. Matematikklærerne både på Luna og Terra var oppmerksomme på de svakest presterende elevene og at de hadde behov for ekstra hjelp og støtte, mens tilpasset opplæring etter deres mening innebar at det ble stilt ulike krav til ulike elever etter kunnskaper og evner. Det var lærernes oppgave også å følge opp flinke elever og oppfordre dem til å strekke seg å regne vanskelige regnestykker. En av lærerne på Luna sier: *Det er foreferdelig vanskelig. Min jobb er å legge lista høyere for alle elevene. Du må kjenne elevene veldig godt og du må ha oversikt over hvor de står og hvor lang tid de har brukt for å komme dit. Det er i relasjonen mellom lærer og elev den tilrettelagte undervisningen må ligge.*

En av lærerne på Terra sier *at det er greit med tilpasset opplæring i matematikk for da kan de svakeste elevene bli tatt ut, men i andre fag er det vanskeligere.* Observasjonene våre viser at den tilpassete opplæringen ligger i arbeidsplanen, hvor de flinke kan gjøre noe mer avanserte og krevende oppgaver enn de svake. I samfunnsfagstimene var det en form for indirekte tilpasset opplæring ved at oppgaver som ble gitt var formulert på en slik måte at det ga muligheter for å besvare oppgavene på enkle og mer komplekse måter. Den form for invitasjon til oppgaveløsning så vi flere eksempler på. En norsklærer på Luna mente at arbeidsplanene differensierte bedre før, for da stod det tydelig MÅ, SKAL og BØR. Det var både en nivådeling på oppgavene som elevene kunne forholde deg til og en form for indirekte tilpasset opplæring som delvis var læreruavhengig siden den var nedfelt i arbeidsplanen. *Nå har de noen særarbeidsplaner for de svakeste, men det er ikke*

noe slik for de sterkeste. De er få, men de må også få noe, sier læreren. På det læreren sier kan det virke som det er opp til den enkelte lærer å gi de flinke elevene en mulighet til å strekke seg. På den måten blir tilpasset opplæring i praksis en tilpassning til elevene i midten og litt under. De langt under midten blir ofte tatt ut av klassen og de langt over midten må stort sett hjelpe seg selv.

Kunnskapsløftet er mye mer enn tilpasset opplæring, understreker rektorene på Terra og Luna. Det de sliter med på Terra er kravene i Kunnskapsløftet til karaktervurderinger. *Nå skal det ikke bare være karakterer, men karakterene må begrunnes. En hver ting vi gjør skal være en del av læreplanen (selv det å gå på tur) og vi må vite hvordan det skal evalueres. Det er en svær jobb. Jeg føler at vi med tunga ut av munnen jager etter de målene som er satt*, sier rektor. Assisterende rektor sier at *vurderinger har vi drevet med lenge, men nå må alle lærerne med. Nå står det svart på hvitt at det må gjøres. Det er ikke bare noe vi har funnet på*. En lærer vi snakket med som har vært ved skolen i 30 år, sier at det ikke har endret hans undervisningspraksis, men etter hans mening er lærebøkene blitt mer krevende. Krevende lærebøker gjør at læreren får en større oversettelsesjobb for å formidle fagstoffet.

Når vi spør hva Kunnskapsløftet med sitt fokus på de grunnleggende ferdigheter vil føre til for de svake elevene, er det delte meninger blant lærerne og rektorene. Rektor på Luna sier at den teoretiseringen som har foregått har vært negativ. På Terra klager de over at en tur i naturen ikke lenger bare er en tur i naturen, men den skal ha et eksplisitt formål. Og på Luna klages det over at det er alt for få alternative læringsarenaer. Det er ingen begeistring å spore fra lærerhold. En foreløpig konklusjon er at Kunnskapsløftet har ført til et merarbeid for læreren ved at de nå er blitt pålagt å begrunne de karakterer som ble gitt, men at undervisningen i liten grad er berørt, bortsett fra at lærebøkene i enkelte fag er blitt mer teoretiske slik at lærere må gjøre en større «oversettelsesjobb» for å formidle stoffet til de svakeste elevene.

7.6 Oppsummerende analyse

Skoleprestasjonene til elevene på **Terra** har over tid ligget omtrent på landsgjennomsnittet, til tross for at dette er en skole med mange minoritets elever, elever med lavt utdannede foreldre og hvor mange av elevene har nokså svake grunnleggende ferdigheter ved starten av ungdomstrinnet. Dette tyder på at skolen har gjort noen grep som har bidratt til å forbedre elevenes skoleprestasjoner gjennom ungdomstrinnet. Samtidig har vi sett at minoritetselevenenes resultater på Terra varierer mye de siste tre–fire årene, uten at det er mulig å påvise en tydelig trend i den ene eller andre retningen. For de to årskullene vi har kunnet analysere Terra-elevenenes prestasjonsutvikling, har både minoritets- eller majoritetselevenene hatt omtrent samme framgang som elever på andre skoler. Analysene av elevenes skoleprestasjoner spriker og det ser ut til at skolen enkelte år klarer å forbedre elevenes relative resultater, mens resultatene er mer gjennomsnittlige nivå andre år. Rektor på Terra sier at minoritetselevenene i løpet av de siste årene har forandret seg. De kommer med en annen holdning til skolen og *er blitt sintere*. Om holdning til skolen og en endring i elevmasse kan være årsakene til variasjonen i minoritetselevenenes karakterutbytte, kan det være den forskjellen som skaper karakterforskjellene.

På **Luna** er det et stabilt kjennetegn at minoritetselevenene har dårligere karakterer enn minoritets elever ved andre skoler. Men mye tyder på at disse resultatene har sammenheng med at minoritetselevenene starter på ungdomstrinnet med svakere grunnleggende ferdigheter enn vanlig. Dette viser at skoleeksterne faktorer kan være en viktig årsak til at minoritetselevenene på Luna går ut av skolen med lavere karaktergjennomsnitt enn det som er vanlig blant minoritets elever i Norge. Hvorvidt dette skyldes de særegne oppvekstvilkårene som er knyttet til den innvandrer-tette bydelen disse ungdommene bor i, det tydelige klaseskillet mellom majoritets- og minoritetselevenene på skolen eller om det er barneskolen som ikke har vært flink nok til å forberede barna på de kravene som stilles på ungdomstrinnet, er uvisst. Våre observasjoner tyder på at så langt har ikke skolen klart å kompensere for det dårligere utgangspunktet disse minoritetsungdommene har. Men det er heller ikke mulig å dokumentere at elevenes framgang er dårligere enn på andre skoler.

Vi kan slå fast at det er stor forskjell mellom skolene med hensyn til stabilitet i ledelsen og hvordan skolen har fungert på det organisatoriske nivået. Der Terra har hatt en stabil ledelse over tid, har det vært ustabilitet og usikkerhet omkring ledelsen på Luna. Det har hatt konsekvenser for skolens interne virksomhet ved at lærerne på Luna har vært uten pedagogisk ledelse. Den nye rektoren må forholde seg til et lærerkollegium som ikke er vant til å bli styrt, og selv om lærerne har ønsket en viss styring velkommen, har fraværet av pedagogisk ledelse ført til en svært varierende undervisningspraksis hvor det har utviklet seg mange ulike måter å forholde seg til elevene på. Denne varierende undervisningspraksisen har vist seg for oss gjennom tydelige kontraster mellom sterke og svake timer og dessuten slått negativt ut ved at mange av timene (40 prosent) kan karakteriseres som svake.

På Terra har det vært stabilitet i ledersjiktet, og lærere som har jobbet lenge på skolen kan fortelle om en positiv skolekultur («Terra-koden») som har «sittet i veggene» siden skolen ble bygget på 1970-tallet. Selvforståelsen blant de ansatte er at skolen gjør noe riktig og ledelsen gir uttrykk for en klar vilje. Viljen handler om at skolen fortsatt skal levere gode resultater, at skolen skal ha et høyt læringstrykk, ha høye ambisjoner på elevenes vegne og utøve en fleksibilitet for å ivareta behovet til ulike typer av elever («den bevegelige mosaikken»). Men det handler også om skolens vilje til å være tett på elevene sine. I tråd med det som framheves i skoleforskningen som viktige forutsetninger for å lage gode skoler, står både omsorg og ambisjoner sentralt på Terra og det profilerer skolen. Vår tolkning er at denne profilen utgjør noe av skolens suksessfaktorer. At resultatene varierer noe år for år, tyder samtidig på at skolen ikke kan garantere suksess og at resultater oppnås i et samspill med eksterne faktorer som skolen vanskelig kan rå over.

På begge skoler så vi flinke og aktive lærere som klarte å fange elevenes oppmerksomhet, som var godt forberedt til timene og som ga gode tilbakemeldinger til elevene. Men rammene rundt den gode lærervirksomheten var svært forskjellige. En viktig faktor som vi vil trekke fram er at lærerne på Luna må forholde seg til en mye mer differensiert elevmasse hvor de (fleste) minoritetsspråklige kommer fra hjem som har dårlige levekår og hvor flertallet av de majoritetsspråklige elevene vokser opp i familier der økonomien er forholdsvis god. Skillelinjene innad i elevmassen går både

langs etniske og klassemessige dimensjoner og forskjellen mellom elevgruppene forsterkes ved at de minoritetsspråklige elevene kommer fra samme boområde og fra samme barneskole. Dette boområdet har endret seg over tid og har nå karakter av å være en ren innvandrersbydel. Som en lærer vi tidligere siterte sa: *Før snakket vi norsk ute. Nå snakker barna morsmålet sitt.* Det er en stor pedagogisk utfordring for lærerne på Luna å forholde seg til det vi kan karakterisere som en delt elevgruppe som synes å ha begrensede berøringspunkter med hverandre. Om Luna hadde etterlevd den offisielle omtalen av seg selv som en flerkulturell skole, er det usikkert hvilke konsekvenser det ville ha hatt. De minoritetsspråklige elevene har gått på samme barneskole som har lagt vekt på å feire det «flerkulturelle». Det har etter enkelte læreres mening ikke styrket deres mulighet til å forholde seg til den skolevirkeligheten de møter i ungdomsskolen.

Lærerne på Terra har en mer sosioøkonomisk homogen elevmasse å forholde seg til enn på Luna. Minoritets- og majoritets elevene rekrutteres i stor grad fra de samme barneskolene og bomiljøet er mindre delt. Det bidrar til at eventuelle skiller i kunnskaper som elevene har med seg fra barneskolene ikke, på samme måte som for elevene på Luna, går mellom minoritets- og majoritets elever. Det gjør at skillet mellom minoritets- og majoritets elevene til en viss grad brytes ned. På Luna er det en opphopning av faktorer som slår ut til minoritets elevenes disfavør. Lærerne på Luna står derfor overfor store utfordringer med hensyn til å lage en enhet av og formidle fag ut fra den meget diversifiserte elevmassen. Lærerne på Luna må overskride langt flere barrierer for å lage god undervisning enn på Terra

Det er nærliggende å spørre hvilken betydning skolens håndtering av det «flerkulturelle» har for skoleresultatene til de minoritetsspråklige elevene. Et av ankepunktene mot det norske skolesystemet er at det baserer seg på en monokulturell pedagogisk modell, som tar utgangspunkt i en monokulturell elevmasse (Phil 1998). Kritikken har vært rettet mot at minoritets elevenes verdier, interesser og preferanser sjelden blir løftet frem eller reflektert inn i undervisningen. Manglende verdsetting av den enkeltes liv og historie kan bidra både til usynliggjøring og fremmedgjøring av minoritets elevene både som individer og som gruppe. Gjennom observasjonene i klasserommet har vi sett eksempler på hvor viktig kulturell verdsetting av den andre kan være.

Selv om enkelte lærere noen ganger gjør bruk av elevenes ulike erfaringer, er det verken på Luna eller Terra en utbredt lærerholdning at det flerkulturelle miljøet utgjør en mulig ressurs. Det som er påfallende er fraværet av diskusjoner om eller mangel på diskusjon om nytten av en flerkulturell pedagogikk på skolene. *Det flerkulturelle er vi ferdig med* var gjennomgangsmelodien på Terra, og selv om Luna presenterte seg som en flerkulturell skole på nettet, var det få nedslag av det i den pedagogiske praksisen og med hensyn til skolens øvrige virksomhet. På Luna ble de minoritetsspråklige elevene mer sett på som et problem enn som en ressurs. På Terra ble de inkorporert i det norske og deres annerledeshet ble til en viss grad usynliggjort.

8 Klasseskolene Jupiter og Saturn

Grunnen til at vi har valgt å studere Jupiter og Saturn er fordi elever med foreldre med lavt utdanningsnivå presterer bedre på Jupiter enn på Saturn. På Jupiter oppnår elever med lavt utdannede foreldre en god del bedre resultater enn tilsvarende grupper ellers i landet. På Saturn er det motsatt. Skolene utgjør kontraster på den måten at prestasjonsgapet mellom elever med ulike familiebakgrunn er forholdsvis lite på Jupiter og stort på Saturn. Analysene fra kapittel fem viser at det på Saturn er en tendens til økende prestasjonsmessig polarisering gjennom årene på ungdomstrinnet.

Jupiter og Saturn er begge ungdomskoler med elever utelukkende på 8.–10. trinn. Skolene ligger i utkanten av større bykommuner sentralt plassert på Østlandet og har skogen og friluftsområder i sin umiddelbare nærhet. **Saturn** ligger landlig til og et stykke fra de boligområdene elevene kommer fra. Skolen er nettopp rehabilitert og fremstår som en ny og velholdt skole med flotte utearealer. Den arkitektoniske utformingen er slik at hvert trinn har sin egen avdeling, eller faste base – et innerom med tilhørende klasserom. Det arkitektoniske prinsippet er åpenhet og innsyn, slik at alle elevene til en hver tid skal være synlige. Lærernes arbeidsrom ligger i tilknytning til basen. Lærere på samme trinn deler felles arbeidsrom, slik at det skal være lett for lærerne på trinnet å samarbeide. Avstanden mellom lærernes arbeidsværelse og klasserommene er kort. Baserommet kan karakteriseres som et halvoffentlig rom og gir muligheter for «tilfeldige» samtaler og møter mellom lærer og elever. Rektors kontor ligger i en egen administrasjonsavdeling. Det er i underkant av 400 elever på Saturn fordelt på 14 klasser, hvorav fem klasser på tiende trinn.

Jupiter ligger nær et boligområde preget av lav blokkbebyggelse og i nærheten av et større kjøpesenter. Skolen har i underkant av 200 elever. Det er tre klasser på hvert trinn. Skolen fremstår som litt slitt, selv om det foregår en gradvis oppgradering av skolebygningen. Det spesielle ved Jupiters arkitektoniske utforming er vestibylen – et frirom som tilhører alle elevene ved skolen. Denne tilhørigheten er til en viss grad personifisert ved at det er

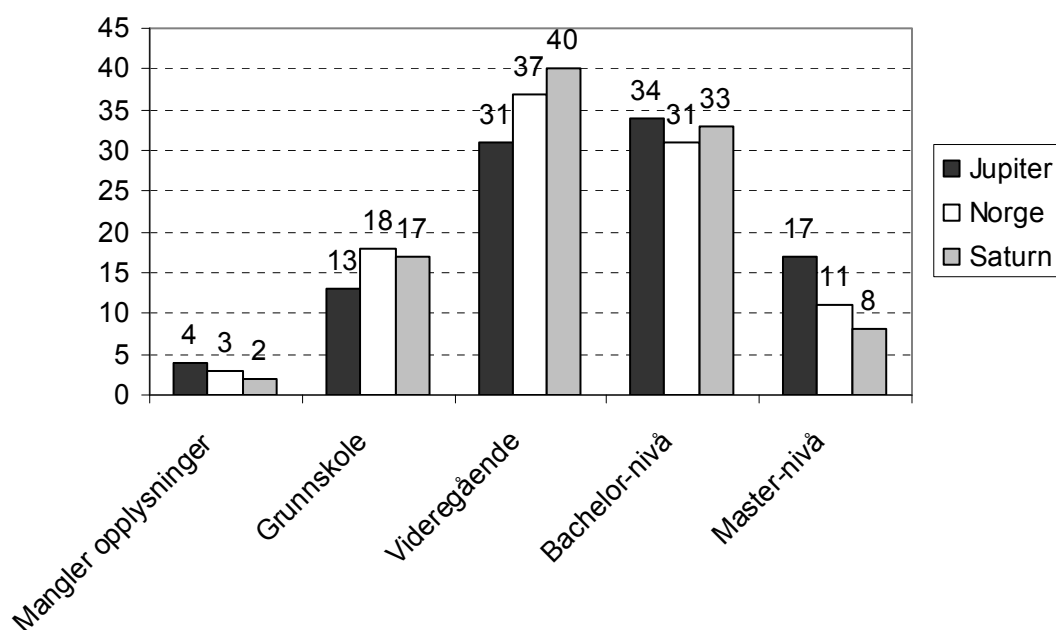
fotografier av alle elevene der og utstilling av elevarbeider. Vestibyen er i flittig bruk både i friminuttene og før og etter skoletid, mye på grunn av bordtennisbordet. Vestibyen er et tilbudsrom hvor elevene kan være utover skoletiden. Skolen er åpen og tilgjengelig fra åtte om morgenen til fire om ettermiddagen. Fordi skolen er liten blir personal- og elevmiljøet oversiktlig og skolebygningen er lett å finne fram i. Rektors kontor ligger i tilknytning til vestibyen, det gjør henne synlig for elevene når hun har ærend utenfor sitt eget kontor.

8.1 Elevgrunnlaget

Saturn er den eneste ungdomsskolen i kommunen og får elever fra tre barneskoler hvorav den ene ligger i byen, en ligger i et bynært villaområde og den tredje barneskolen ligger i et jordbruksområde. Både rektor og lærere problematiserte det forhold at elevene kom fra svært ulike miljøer. Det er elevene fra byskolen og fra skolen i landbruksområdet som har størst vanskeligheter med å tilpasse seg den nye hverdagen på ungdomsskolen, sier en lærer. En annen lærer sier at det ikke er lett å forholde seg til en elevgruppe som er så forskjellig. Mange elever kommer fra trøblete hjem. *Vi har hele spektret av elever fra de som får hjelp av foreldrene med lekser til de som ikke gjør noe, fordi de ikke skjønner noe og ikke får de hjelp hjemme. Mange mangler det mest grunnleggende hjemmefra. De får være oppe hele natten. Det driver foreldrene også med,* er en lærers omtale av den differensierte elevmassen.

Som det går fram av figur 8-1 skiller ikke utdanningsnivået til foreldrene seg spesielt mye fra landsgjennomsnitt på noen av skolene. Likevel ligger tyngdepunktet i utdanningsnivået til foreldrene noe høyere på Jupiter enn på Saturn. Det er for eksempel langt flere foreldre med utdanning på masternivå på Jupiter enn på Saturn, mens det er flere foreldre på Saturn som ikke har fullført videregående skole enn på Jupiter. På begge skolene er det kun en eller to minoritets elever per klasse. Det er flere av elevene på Jupiter som bor med begge foreldrene enn på Saturn.

Figur 8-1 Foreldres utdanningsnivå blant elever på Mars og Venus



Det er ikke bare med hensyn til bakgrunn og foreldreengasjement at elevgruppen på Saturn varierer, men også med hensyn til interesser. På skolen er det et aktivt idrettsmiljø. Lærerne lister opp både orienteringsgruppe, skigruppe og brytergruppe, men ikke alle er med. Noen står på gatehjørnet og henger, atter andre er med i kristelige organisasjoner. Pinsemenigheten rekrutterer en del ungdom. En lærer sier at *det er ikke lett når to har behov for angrepiller etter helgens utskeielser og andre har vært på vekkelsemøte*.

Elevmassen er differensiert både interessemessig og sosiokulturelt. Når lav sosioøkonomisk status og lite hjemmestøtte er sammenfallende med «behov for angrepille», kan det føre til dårlige skoleprestasjoner. Til tross for fortellingen fra lærerne om den differensierte elevmassen så var den generelle omtalen at det var greie og hyggelige elever.

Jupiter rekrutterte tidligere elever fra tre barneskoler, men i de siste årene har de i hovedsak fått elever fra en barneskole, noe som har ført til en større homogenisering av elevmassen, sier rektor. De vet at de har elever med det de kaller «ulike sosiale bakgrunner», men lærerne sier at de ikke merker så mye til det. Vi kan ikke se det, sier en lærer og det merkes heller ikke i klasserommet. *Det er ikke her som det er noen steder i Oslo at det er en østkant- og en vestkantværemåte og klesstil, eller «soss» og «freak» på denne skolen. Elevene*

føler ikke noe motepress og de kler seg i veldig forskjellige stiler, sier sosiallærer. Forskjellene er der mer som en bakgrunn og har få observerbare og identifiserbare uttrykk, men også på Jupiter blir det kommentert av enkelte lærere at noen elever har det vanskelig og at noen mangler grunnleggende respekt for autoriteter.

Mange av skolens elever spiller fotball, håndball og mange går i fritidsklubb. Det er et aktivt musikkmiljø godt hjulpet av studenter fra en musikkutdanningsinstitusjon. Alle elevene får tilbud om å spille et instrument. Vestibylen er flittig i bruk og et aktivum for elevene både i og utenfor skoletiden.

Sammenlikning

Når lærerne snakker om elevene, er det ulike forhold som trekkes frem. Lærerne på Saturn legger vekt på elevenes bakgrunn og fritidsaktiviteter – og hvor i det sosialøkonomiske og kulturelle landskapet elevene befinner seg. På Jupiter trekker lærerne frem elevens fremtoning og de observerbare tegn uten at dette relateres til elevenes bakgrunn. Det ytre er et ytre som er mer et uttrykk for et personlig valg enn et tegn på sosial herkomst. Lærerne på Jupiter vet at elevene rekrutteres fra forskjellige sosioøkonomiske miljøer, men variasjonen får ikke de samme «dramatiske» utslag som på Saturn, slik at forskjellene lettere tolkes som uttrykk for ulike stilvalg. Lærerne på Jupiter problematiserer ikke i samme grad som på Saturn elevenes foreldrebakgrunn da den ikke gir seg noen klare identifiserbare uttrykk. Både med hensyn til hva vi kan lese ut av karakterstatistikken og i lærernes fortellinger, fremstår elevmassen på Saturn som mer dikotomisert enn på Jupiter. Når avstanden mellom elevgruppene med hensyn til bakgrunnsvariabler som foreldres inntekt, utdanning og livsstil er svært stor, blir det vanskelig for lærerne å overse disse forskjellene. I dette ligger det en pedagogisk utfordring.

8.2 Ledelse, organisasjon og styring

Rektor på Jupiter har vært skoleleder i seks år. Skoleåret 2009/2010 var det 26 ansatte på skolen: 18 lærere, assistent, miljøarbeider, bibliotekar, saksbehandler, undervisningsinspektør og rektor. Jupiter er praksisskole for studenter fra en musikkutdanningsinstitusjon. Disse studentene utgjør en

tilleggsressurs for skolen. Selv om skolen i flere år har hatt «miljøarbeider», sier rektor at det er viktig at alle ansatte bidrar til å skape et godt skolemiljø.

Tidligere var det to klassestyrere i en klasse. De delte de fleste fagene mellom seg. I 2004 gikk de over til ny organisering med utgangspunkt i trinnbaser, som ble delt i basisgrupper på ca. 15 elever. Hver elevgruppe har hver sin kontaktlærer og undervisningen foregår både i store og små grupper. Den største gruppen er på 35 elever. *Det er en måte å bruke knappe ressurser mer effektivt på*, sier rektor. Fra 2003 til 2007 opplevde skolen en relativt stor ressursinnskrenking, noe som førte til at skolen mistet fem lærerstillinger samtidig som elevantallet økte. Dette førte til flere elever per faglærer og færre delingstimer. På den annen side har *ressursinnskrenkingen ført til at vi har blitt gode på å utnytte de ressursene vi har*, sier rektor.

Skolen satser sterkt på leseopplæring og på matematikk, og har en lesekoordinator og en matematikkoordinator som har særlig ansvar for lesing og regning. Lesekoordinatoren har et frivillig tilbud til elever som har dårlige leseferdigheter og hun sier at de fleste av foreldrene gjerne vil at barna som får tilbudet skal ta det imot. Det er ca. ti barn på hvert trinn som får tilbudet, som strekker seg over en periode på 12 uker. *Elevene blir tatt ut av klassen. Det er ikke alle like glade for*, sier lesekoordinatoren. Det er flest gutter som har bruk for det tilbudet, sier han. Matematikkoordinatoren sier at hennes oppgave er å inspirere lærerne. Hun satser sterkt på de flinkeste elevene og lager spesielle oppgaver for dem.

Rektor er sterkt engasjert i å skape en felles kultur på skolen. Det gjelder både undervisningspraksis og overholdelse av adferdsregler. Hennes lederstil kan beskrives som demokratisk og tydelig. Hun involverer lærerkollegiet i viktige beslutninger, samtidig som enhetskulturen skapes ved å skriftliggjøre planer og beslutninger. Alt som blir bestemt bokføres slik at alle til en hver tid vet hva de har å holde seg til. Til daglig har hun et ritual hvor hun i lunchen plinger i en klokke før hun gir korte beskjeder som det er viktig at alle skal høre.

Det administrative personalet på **Saturn** består av rektor, rådgiver, sosiallærer og to undervisningsinspektører. På hvert trinn er det en trinnleder. I løpet av de siste åtte årene har skolen mistet 12 lærerstillinger, samtidig som elevtallet har vært relativt stabilt. Det har ført til at skolen har

måttet redusere antall delingstimer. *De ressurser som går med til tilpasset opplæring er sterkt redusert*, sier rektor. I enkelte matematikk- og norsktimer er klassene nivådelt. Rektor sier at det ikke bare går på karakterer når de deler klassen, men de ser også etter hvilke elever som passer sammen når de deler timene. Rektor sier at disse delingstimene er for å gi de flinke noen utfordringer. Skolen har sett seg lei på at «de flinke klarer seg uansett». Da skolen begynte med nivådeling gjorde de et kjempesprang fremover, sier rektor. Nå har de fått pålegg om å gå bort fra nivådelingen.

Skolen har vært med i et prøveprosjekt som går ut på å veilede elevene til å finne en god vei gjennom utdanningssystemet, slik at de kan ta bevisste valg når det gjelder fremtidig utdanning. Proveprosjektet gikk over tre år. Deltakelsen i prosjektet har gjort at skolen har ligget i forkant av Kunnskapsløftet, sier rektor. Skolen har hatt fokus på kunnskap før Kunnskapsløftet ble lansert. Rektor sier at den pedagogiske profilen ved skolen endret seg som en følge av deltakelse i prosjektet. Det medførte at det ble et sterkere fokus på læring enn på trivsel, men elevene trives når de lærer, mener rektor.

Rektor er en skoleleder som gir klart uttrykk for hva han vil. At han er en tydelig leder blir påpekt av flere av lærerne. *Tydelig ledelse er nødvendig for ellers kan det utvikle seg subkulturer. Det er det ikke her*, sier rådgiver. For å motvirke utviklingen av subkulturer og for å få til en enhetlig undervisningspraksis på skolen, klassevandrer ledelsen. Det vil si at de uanmeldt oppsøker klassene for å se hvordan undervisningen foregår. Rektor har ansvar for tiende trinn. Klassevandringen er et ledd i oppfølgingen av lærerne. Lærerne får direkte tilbakemelding og rektor sier at det har ført til adferdsendring hos noen av lærerne. Rektor kom uanmeldt inn i flere av timene vi var tilstede. Verken lærere eller elever syntes å ta notis av besøket. De er vant til at rektor stakk innom.

Sammenlikning

Begge skolene har stabilitet på ledelsesnivå og en lærerstab som har vært ved skolen lenge. Begge rektorene er tett på lærerne. På Saturn skjer dette blant annet gjennom utstrakt klassevandring. Jupiter er en liten skole, så rektor har god oversikt både over elevene og god og jevnlig kontakt med lærerne ved stadig å være tilstede i lunchen. Som vi har sett har begge skolene stått

overfor store utfordringer ved at de mistet flere lærerstillinger og at de økonomiske rammene har blitt strammere, men det ser ut til at skolene har mestret disse utfordringene og tatt noen organisatoriske grep som har ført til at de har klart omstillingen. I følge forskning referert tidligere er en av forutsetningene for å lage effektive skoler at lederskapet klarer å håndtere de endringene skolen utsettes for. Her kan vi ikke se at skolene skiller seg nevneverdig fra hverandre, ei heller når det gjelder rektorenes involvering med sitt personale. Men rektorene har ulike måter å være tett på elevene. Rektor på Saturn ved å besøke klasserommet og veilede lærerne. Rektor på Jupiter ved uformelle samtaler og møter i lunchen. Det er allikevel lite som skiller skolene fra hverandre med hensyn til god ledelse og satsing på fag. Rektor på Saturn sier at de satset sterkt på kunnskap før Kunnskapsløftet kom, og rektor på Jupiter forteller om satsingen på matematikk og norsk ved å ha en koordinator for begge disse sentrale fagene. Karaktergapet på Saturn synes ikke å bli tettet igjen av det sterke læringsfokuset, noe som tyder på at det er andre forhold enn rektorviljen som har betydning.

8.3 Skoleprofil

Jupiter presenterer seg på nettet som en skole med både røtter og vinger. Når vi spør hva som ligger i den visjonen, svarer sosiallærer at det skolen tilstreber er å gi elevene en basis (røttene) samtidig som de skal utvikle sin selvstendighet (vingene). En måte å gi elevene både basis og selvstendighet, har vært å satse sterkt på elevmedvirkning og elevdemokrati. Det er et særtrekk ved skolen. Rektor forteller at det skal anlegges et nytt uteområde rundt skolen og elevene får komme med innspill og snakke med landskapsarkitektene som har ansvar for utformingen av området. Rektor sier at hvert år legges det opp til at elevene kan komme med forslag til å forbedre det fysiske miljøet. Til tross for at skolen er gammel skårer skolen høyt på fysisk miljø i elevundersøkelsen. *Det har med elevengasjementet å gjøre*, sier rektor. Elevene får slippe til og de får et eierforhold til skolen ved at de er aktive deltakere på mange av skolens arenaer. Noen elever har fått oppgaven som leksehjelpere. I en presset økonomisk situasjon fant ikke rektor ressurser til å lønne lærere, men tenkte at her er det så mange flinke elever, så hvorfor ikke bruke dem? Hun fikk foreldreutvalget med på det. Stillingene ble lyst ut og

18 elever meldte sin interesse. Åtte elever fikk jobb som leksehjelpere i matematikk én time i uken. De har gode karakterer og en god innstilling. Det er alltid en voksen tilstede, men det er ingen faste voksne leksehjelpere.

Mange elever er engasjert i skolens virksomhet og det er etablert et sett av ulike oppgavegrupper, som elevene må søke seg til. De jobber med IT, er kulturverter, har med lunchserveringen å gjøre og er musikkansvarlige. Svært mange av elevene blir involvert i denne type virksomheter gjennom sine tre år på skolen. Skolen profilerer seg også sterkt som en skole som satser på kultur. I vestibylen er det skiftende utstillinger av de arbeidene som elevene har laget i kunst og håndverkstimene.

Skolen sier om seg selv på nettet at den har tradisjon for å satse på tett kontakt mellom skole og elever. Denne satsingen er ikke bare ord på papiret. Rektor er svært involvert i alle skolens virksomhetsområder og i elevene. Sosiallærer sier for eksempel *at om jeg ikke kan navnet på alle elevene ved skolen så føler jeg at kjenner jeg alle. Vi stopper opp og prater med elevene. Det er en flott ting her.* Skolen preges av et elevsyn der eleven er satt i sentrum. Elevene føler seg trygge og ser hverandre og blir sett av læreren.

Saturn fremstiller seg som en foregangsskole selv om det ikke kommer frem i klartekst på nettet. Skolen sier om seg selv at den aktivt driver med skoleutvikling, blant annet har de utarbeidet en modell der lærestoffet i de skriftlige fagene er organisert i moduler som er et godt hjelpemiddel for å drive tilpasset opplæring. Skolen profilerer seg med at alle elevene skal ha en egen «individuell utviklingsplan». Skolen satser på at det skal være et godt læringsmiljø, god adferd og gode prestasjoner på skolen. Rektor mener skolen har kommet et godt stykke på vei til å lykkes. Skolen satser på fag og vil at elevene skal gjøre det bra. Elevene skal gjøre det bra, men elevene har og et ansvar for å vedlikeholde den flotte skolen. Hærverk straffer seg ved at penger som må gå til å rette det opp blir tatt fra budsjettet for ekstraaktiviteter. Dette skal bevisstgjøre elevene og hensikten er at det skal føre til at de føler et eierskap til skolen. Det er ikke likegyldig hvordan de oppfører seg. Dårlig oppførsel fra noen kan få konsekvenser for alle.

Et annet særtrekk ved skolen er at alle elever og lærere enten går med innesko eller, som mange elever gjør, går i sokkelesten. *Det har ført til at det er blitt stillere og mindre bråk på skolen,* sier rektor, og er et element i

skolebevaringsstrategien. Rektors vilje og visjon er at elevene skal lære noe hver dag og denne går ut på å bevare omgivelsene og å tilegne seg kunnskap.

Sammenlikning

Om vi tar utgangspunkt i hva rektorene sier om skolen sin, hvordan de fremstiller seg på nettet og hva de vektlegger i sin samtale med oss med hensyn til satsingsområder, fremstår skolene som to nokså forskjellige skoler. Et satsingsområde utelukker ikke et annet, men vi får inntrykk av at skolene prioriterer noe ulikt. På Jupiter er det et sterkt fokus på kultur, elevdemokrati og elevmedvirkning, mens det på Saturn er et sterkt fokus på læring. En skulle kunne tro at «kultur for læring» førte til bedre prestasjoner enn satsing på elevdemokrati, men det ser ikke ut til å komme alle elevene på Saturn til gode ved at de med lav sosioøkonomisk status presterer dårlig. Saturn er en ambisiøs skole. Som en lærer sa: *Ambisjonene kommer de flinke til gode. Dette er en skole for de flinke.* Jupiter satser bredere. Skolen får de fleste med gjennom et rikt tilbud av aktiviteter og hvor det å engasjere elevene i kultur, demokrati og medvirkning anses som inngangsporten til det rent faglige.

8.4 Klasserommet

Det kan virke som om rektorene på Jupiter og Saturn har lykket i sine bestrebelser på å lage en enhet ut av skolene de administrerer enten ved skolevandring eller ved en nitid «bokføring». Den pedagogiske praksisen varierte ikke nevneverdig verken innenfor skolene eller mellom skolene. Vi har vært tilstede i 30 timer på hver av skolene. På Jupiter har vi vært i alle tre tiendeklassene og observert seks lærere. På Saturn har vi vært i fire av fem klasser og sett fem lærere i virksomhet. Observasjonsgrunnlaget vårt er mer omfattende på Jupiter enn på Saturn, men vi mener at vi har god dekning for å si at skolene preges av en mer eller mindre enhetlig praksis og at rektorene har lykket i å skape en enhetskultur. Et forhold som bidrar til å dra skolene i en mer eller mindre enhetlig retning, er det tette lærersamarbeidet vi så på begge skolene. På Saturn oppstod det ved at alle trinnlærere har arbeidsplass i samme rom. På Jupiter har størrelse betydning ved at det var få lærere på hvert trinn som samarbeidet og som omgikk hverandre på uformell basis. Men om praksis er relativt ensartet kan vi også her skille mellom svake og

sterke timer. På begge skolene var det omtrent like mange sterke som svake timer, men få om ingen timer endte i kaos slik vi har sett på tre av de fire skolene vi tidligere har omtalt.

Jupiter

Det er ingen gjennomførte hilseritualer i begynnelsen av timene. Timene begynner ganske presis, men av og til kommer lærer og elever litt for sent. Det ringer inn til hver time, men det ringer ikke ut, fordi ringeklokken ikke skal forstyrre undervisningen. Hensikten er at lærer skal kunne gjøre seg ferdig med det de holder på med. Det er klokke i hvert klasserom. Elevene følger nøye med på tiden, og timeavslutningen blir ofte et stort forhandlingstema mellom lærer og elever. Om ikke lærer slutter undervisningen når klokken viser at timen er slutt, begynner elevene å pakke sammen uten at lærer har gitt beskjed. Det er klokken og ikke lærer som styrer timeavslutningen. Timene varer i 50 minutter og det er ti minutters friminutt mellom timene.

En sterk norsktime

Det er 20 elever tilstede. Lærer kommer litt for sent og har med seg en gardintrapp. Timen begynner 5 min over tiden. To elever kommer for sent. I forrige norsktime ble elevene delt inn i fire grupper hvor hver gruppe skulle lese en del av novellen Heimreise. Lærer har laget et kort resymé av hver av delene og spør elevene om de sier seg enig i hans oppsummering av novellen. Ja, sier elevene. Det er stille når lærer snakker. Lærer spør hvorfor så mange døde på den tiden novellen er skrevet. Svartedauden, sier en. Lærer sier at den var i 1349. Såpass, sier eleven, litt flau. En gutt forklarer dødeligheten med dårlige levekår og mangel på medisiner. Han får ros av lærer for riktig svar. To gutter som sitter på hver sin side av klasserommet har oppmerksomheten rettet mot hverandre. De tuller lydløst med fingerspråk. Lærer skriver nyrealisme på tavlen og skriver årstallet 1905. Han spør hva som hendte da.

En gutt svarer riktig. Lærer skriver opp kjennetegn ved samfunnsutviklingen i perioden 1905–1940. Lærer sier at det skal de notere i bøkene. De fleste ser ut til å gjøre det.

De får så i oppgave å se hvordan de samfunnsforholdene som lærer stikkordsmessig har skrevet på tavlen passer til temaet i novellen de har

lest. Lærer spør. Det er stort sett uengasjerte elever som kommer med enstavelsesvar. Læreren er flink til å forklare.

Lærer gir noen biografiske opplysninger om Oscar Bråten. Sier han har funnet det på nettet og oppfordrer elevene til å bruke nettet når de skal finne ut noe om forfattere. Elevene ser uinteresserte ut.

Når det er 20 minutter igjen av timen, sier læreren at de må flytte litt på pultene. Etter at klasserommet er reorganisert ber han fire jenter ta plass på fire pulter som skal illudere et lite klasserom. Læreren leser en novelle som handler om en lærer og fire elever som kommer fra ulike miljøer i en liten bygd. Så tar læreren frem gardintrappen og plasserer de fire på stigen. Så spør lærer hva stigen skal illustrere. Rangstige sier en. Bra sier lærer. Det klappes og timen er slutt.

Det er stille og rolig i timen, men noe uengasjerte elever til tross for forsøket med å visualisere novellen, men lærerne får ikke elevene med. Læreren er god til å forklare, men det synes ikke å hjelpe stort.

Denne timen inneholder enkelte elementer som er typisk for hva vi så på Jupiter. Dette var en sterk time ved at det var ro, lærer var vel forberedt, var faglig dyktig, ga klare beskjeder og det var fravær av problemadferd. Det så også ut til at lærer hadde gode relasjoner til elevene. Det er alle elementer som trekker i positiv retning. Alt skulle ligge til rette for at dette var en time preget av «kultur for læring» og høyt læringstrykk. Men tross lærers iherdige forsøk på å vekke elevenes interesse med oppfinnsom regi, lykkes han bare delvis. Passivitet og interesseløshet fra svært mange av elevene og flere gale svar satt sitt preg på en time som på mange måter ellers var vellykket.

Vi overvar noen flere sterke enn svake timer. Svake og sterke timer inneholder mange av de samme elementene, men de svake timene skiller seg ut ved at det er mer av det som det ikke skal være og mindre av det som karakteriserer sterke timer som elevengasjement, lærerkontroll og regelhåndtering. I de svake timene er det hele tiden episoder som lærer må korrigere. Et situasjonsbilde: Det er en matematikktime. Elevene skal regne på egenhånd. Mange jobber og lærer går rundt og hjelper de som rekker opp hånden. Det er flere som ikke gjør noe, og de får ingen oppfølging. En gutt skriker ut «Faen». Ingen reaksjon fra lærer. To gutter på bakerste benk lekesloss. Lærer går bort og sier at de skal være stille. En gutt sier noe til en annen, og lærer snur seg mot han. Eleven sier til lærer: *Snakket jeg til deg?*

Flere elever ler litt flaut. De skjønner at eleven har gått over streken. Det blir stille. Lærer sanksjonerer ikke guttens oppførsel.

Det mest slående ved både sterke og svake timer er det lave elevengasjementet som i mange tilfeller ser ut til å smitte over på lærerne. Når elevene ikke responderer på lærernes spørsmål eller innspill, blir timene tunge å komme igjennom både for lærer og elever. Uengasjerte elever kan dra energi ut av læreren som uengasjerte lærere kan passivisere elever. I enkelte tilfeller kan læreren komme til å abdisere sin lærerrolle og lærerautoritet, noe som igjen gir spillerom både for uoppmerksomhet og uartig oppførsel (snakket jeg til deg?). I enkelte timer kan det se ut som om både lærer og elever er søvnen nær. Fordi elevene er så passive forholder lærerne seg ofte til de 4–5 elevene i klassen som er aktive. De andre får seile sin egen sjø. Vi ser ikke mange eksempler på at lærer prøver å henvende seg til elever som ikke rekker opp hånden. Lærerne gjør lite for å få alle med.

Ikke overraskende sier lærerne at det er forskjell mellom klassene med hensyn til å være flink og engasjert. *Miljøet i en klasse kan være slik at elevene ikke vil fremstille seg som skoleflinke. Det kan være flere flinke i en klasse, men en skal ikke vise at en kan svare og er flink. Vi ser på prøver og i samtaler hvem som kan, sier en lærer. Det er alltid en gruppe som gjør det bra, men så er det et mindretall som gjør lite i timene og som ikke gjør lekser. Når mange elever kommer uforberedt til timen, kan det lett utvikle seg en kultur for at det er dumt å gjøre lekser. Der er en utfordring. Det kan være at det bare er halvparten i en klasse som gjør noe. Vi har resignert litt, sier en lærer.*

Det er helt greit å være flink, sier rådgiver. Og det er viktigere å være flink i tiende enn det er på de andre trinnene. Rådgiver har vært på skolen i to år og sammenlikner med den skolen hun kommer fra. Det er en slappere stemning her på denne skolen. Elevene på den andre skolen var ikke så opptatt av når timen sluttet. Det er de her, sier hun. Det har vi også observert. Når en er svært opptatt av timenes avslutning, går mye oppmerksomhet bort til å se på klokken og elevene mister fokus på fag. Det ligger mye elevmakt i å avslutte timen før læreren vil.

På grunn av elevpassiviteten var det vanskelig for oss å vite hva elevene fikk ut av timene, men da vi var på skolen for å formidle hva vi hadde sett, og kommenterte elevpassiviteten, fortalte en lærer (som vi hadde fulgt) at en

av hans elever hadde fått 6 i muntlig og at dette var en kraftig forbedring i forhold til standpunktkarakteren. De hadde hatt 24 timer å forberede seg på. Han mente at bak lukkede øyne kunne det skjule seg et åpent sinn. En annen faktor han trakk frem som forklaring på det som for oss fremstod som uforklarlig fra hva vi hadde sett, var den hjelp elevene fikk hjemme.

Når det utvikler seg en kultur i en klasse som sier at det er dumt å gjøre lekser og lite kult og være flink, kan det føre til at læreren får få og henvende seg til i timene, og timene blir preget av en form for kjedsomhet. Men bak elevkjedsomheten kan det være et foreldreengasjement som kan motivere elevene til innsats når det gjelder.

Saturn

En sterk samfunnsfagtime

Det er 26 elever i klassen. Alle på plass når timen begynner, men undervisningen kommer ikke i gang før det har gått 5–6 minutter. En gutt som pleier å lage bråk er fraværende. Lærer deler ut lekseplaner og oppfordrer elevene til å følge med på nyhetene, for neste tema de skal holde på med handler om konfliktene mellom palestinere og jøder.

Det er uro i klassen. Lærer sier ro dere ned og snakker til en som uavlatelig sitter og vipper på stolen.

Det skal være fremføring av samfunnsfagsoppgaver. Det er problemer med datamaskinen. Når den først fungerer sier lærer at vi begynner med Morten. Morten sier at han ikke er ferdig med oppgaven. Lærer spør Pål om han er ferdig. Det er han og har en meget imponerende fremføring om forholdet mellom et I-land og et U-land. Det er ro under fremføringen og det klappes når han er ferdig. Lærer ber elevene kommentere hva de har hørt. Ingen kommentarer fra elevene. Lærer roser fremføringen, men peker også på det som kunne bli bedre og hvilke poeng som burde utdypes. Det er fem fremføringer i denne timen. De er ganske gode, men den første skiller seg ut som svært god. Elevene følger mer eller mindre med. To gutter sitter og tuller og gjør grimaser til hverandre over to pultrækker. En jente er urolig nesten hele timen og lærer sier ro deg ned.

Lærer sier til urolig pike: Ro deg ned. Lærer korrigerer uønsket adferd hele timen gjennom. De skal sitte ordentlig på stolen og ikke spise i timen. Lærer har blikkontakt med gutt som vil spise. Han legger bort maten. Timen slutter presis.

Det er en sterk time. Lærer har kontroll på klassen og klarer å skape elevengasjement ved at læreren sidestiller uten direkte å sammenlikne fremføringene av to ulike prestasjoner, slik at den svakere prestasjonen ikke forringes av den mer velartikulerte og utfyllende prestasjonen. Hun kommenterer innsatsen ut fra de forutsetningene elevene har. Det er tilpasset opplæring i praksis. Det er tydelig nivåforskjell mellom elevene på Saturn og det må lærerne forholde seg til. Klasseromsdynamikken ser ikke ut til å forstumme de flinke og engasjerte elevene, slik at lærerne har noen de kan henvende seg til og spille på. Lærerne får ofte svar når de spør. Av det blir det en faglig aktivitet i timene, selv om mange sover, og det er en del uro som korrigeres. Lærerne får formidlet det de vil til de som er mottakelige, men det er langt fra alle.

Saturn sier om seg selv at den har et godt læringsmiljø og at læring står sentralt. Læring fremmer trivsel etter rektors mening. Når vi spør om det er «kultur for læring» eller om det er «kult» å være flink, er ikke svarene entydige. Lærerne sier at det varierer mellom klassene. *Noen flinke jenter er definitivt ikke «kule»*, sier en lærer. Hun sier også at gutta er litt laidback. *Det er en generell laidback stemning, men det er heller ikke «kult» å få en toer*. Det er bra å få gode karakterer, men det skal helst ikke koste noe, er lærerne enige om. Hvor ivrige elevene er i tiende klasse er avhengig av hvor de har tenkt seg videre. Enkelte elever mener de ikke behøver å arbeide. De kommer inn på videregående skole uansett. De behøver ikke slite seg ut. De som søker seg til linjer hvor konkurransen er stor har et annet driv. De er opptatt av karakterer. Mange elever har foreldre som har slått seg opp og tjener gode penger uten at de har mye skolegang. Elevene tenker at når far har klart det uten å gå på skole, så trenger ikke jeg å anstrenge meg, forteller lærerne at er den generelle elevholdningen.

På skolen har vi vært tilstede i noen nivådelte matematikktimer. Elever med individuelle opplæringsplaner (IOP) settes i samme gruppe som elever som har karakterene 1 og 2. Fordi det er elever med IOP i de delte timene er det en ekstra lærerressurs til sted. Hun retter oppmerksomheten sin kun mot IOP elevene. De andre får ingen hjelp av henne. Læreren klarer ikke å holde de andre elevene i gang. De faller lett fra og mister interessen for det som skjer på tavlen. De timene som var ment å skulle styrke de svake fungerte meget dårlig, slik vi så det. En kan si at det var de skolefaglig sterke elevene

som hadde fordel av denne nivådelingen for læreren behøvde da ikke hjelpe de svakeste og kunne gi hjelp til de som lå på karakternivå 3 og over.

Sammenlikning

Det er vanskelig å si hva de dårlige resultatene til elever på Saturn med lav sosioøkonomisk status bunner i om vi utelukkende ser på undervisningspraksisen, og på måten de møter nye utfordringer på. Her ligner skolene mer på hverandre enn de er forskjellige, om vi sammenlikner med de to andre skoleparene. På Jupiter kunne til og med klassene virke mer enhetlig passive enn på Saturn, men passivitet er ikke ensbetydende med at de ikke lærer noe, slik det fremkommer av eksamensresultater. Som vi har vært inne på tidligere i denne rapporten, er det nødvendig å ta både skoleinterne og skoleeksterne faktorer med i betraktning når vi skal analysere skolens virksomhet i hele sin brede.

En av de skoleinterne faktorene det legges vekt på i skoleeffektivitetsforskningen er at det skal være tillitsfulle relasjoner mellom lærere og elever. De skoleeksterne faktorene har blant annet med foreldreinvolvering å gjøre. En svensk undersøkelse (Skoleverket 2005) finner at lavt presterende skoler rapporterer om dårlig foreldresamarbeid. Skolen retter forventninger til foreldrene som de ikke oppfyller. Det fører til foreldrefrustrasjon. På høyt presterende skoler er foreldresamarbeidet godt. Foreldrene har høye krav til skolen som skolen innfrir. Gode relasjoner mellom foreldre og skole fører til at foreldrene stoler på skolen, og foreldre stoler på skolen på grunn gode resultater. Flere faktorer drar i samme positive retning.

Kan den svenske undersøkelsen bidra til en økt forståelse av hvorfor det er forskjeller i karakterutbytte mellom elever med lav sosioøkonomisk status ved skolene Saturn og Jupiter? Det er en klar forskjell mellom skolene med hensyn til hvordan de karakteriserer foreldresamarbeidet. Mindre forskjell er det når de karakteriserer skolens forhold til elevene. Inspektøren på Jupiter understreker det gode samarbeidet de har med foreldrene og at foreldrene har stor tillit til skolen. Tilbakemeldingen fra foreldrene er at barna deres blir ivaretatt. Nærheten og oppfølgingen av elevene er tillitskapende. Nærheten til elevene blir nevnt av mange lærere og av rektor, men uten at vi kunne se at det førte til elevengasjement overfor lærernes undervisning.

Foreldrene involverte seg på ulike måter i skolens virksomhet på Jupiter og uavhengig av foreldres utdanningsnivå og sosioøkonomisk posisjon. Vi overvar en samling for tiende klasse hvor foreldre skulle fortelle om den jobben de hadde. Det var et stort oppmøte av både lærere, foreldre og elever. Møtet var kommet i stand for å hjelpe elevene til å orientere seg bredt med hensyn til hvilken skolegang de skulle velge etter ungdomsskolen. En av foreldrene som var butikksjef i en stor dagligvareforetning orienterte elevene om hva arbeidet hennes gikk ut på. Hun berettet entusiastisk om jobben sin og om de krav som ble stilt til en slik jobb, og hva om hva som måtte til for å gjøre karriere i sektoren. Punktlighet, arbeidsvillighet og pen opptreden var noen av stikkordene, og elevene lyttet. Uten å legge for stor vekt på dette møtet, kan det likevel fortelle oss noe. Det er ingen nødvendig sammenheng mellom foreldres utdanning og foreldreengasjement. Lærere og rektor snakker varmt om det gode og brede samarbeidet det er mellom skolen og alle foreldre grupper uten å klage over enkelte foreldres manglende deltakelse. Kanskje foreldreengasjementet kan vær en delforklaring på Jupiters relative suksess. Et foreldreengasjement som ikke er synlig i skolehverdagen, men som kan slå positivt ut hva karakterer angår ved at foreldrene involverer seg i barnas skolearbeid når det nærmer seg eksamen.

På Saturn blir foreldresamarbeidet problematisert og foreldreengasjementet var svært varierende. De høyt utdannede foreldre pendler til hovedstaden og har liten tid til å engasjere seg i skolen, sier en lærer. Mange av elevene kommer fra en jordbruksbygd og har lang skolevei. Det blir både en sosial og geografisk avstand mellom skole og hjem. Noen foreldre har, som lærer påpeker, klart seg godt uten skolegang. Det kan påvirke både deres og barnas holdning til skolen. Men forskjellene mellom skolene med hensyn til foreldresamarbeid er ingen tilstrekkelig forklaring til de forskjellene vi ser i karakterutbyttet.

Når vi undersøker hva Saturn gjør, ser det ut som om skolen, med alle sine ambisjoner, flotte skolebygg, læringsmoduler og satsing på kunnskap ikke klarer å kompensere for de ulikheter som finnes blant elevene med hensyn til i herkomst. Det er der vi finner en sterk styringsvilje, fokus på kultur for læring og en ganske enhetlig sosial og pedagogisk praksis som skaper en forutsigbarhet i skolehverdagen for elevene, men det synes ikke å hjelpe elever med lav sosioøkonomisk status på denne skolen.

8.5 Oppsummerende analyse

Det er noen interessante profilforskjeller mellom disse to skolene. Saturn satser sterkt på å være en skole med «kultur for læring» og sier om seg selv at den er i forkant av Kunnskapsløftet, men denne vilje til satsing når langt fra alle om vi ser på de karakterene elevene oppnår. Jupiter satser sterkt på elevdemokrati, elevmedvirkning og kultur, men profilerer seg ikke i like sterk grad som Saturn som en skole som satser sterkt på «kultur for læring». Det er noe som kan få oss til å tro at vi setter for snevre grenser for hva vi skal forstå med «kultur for læring». Det kan forstås på ulike måter og trenger ikke bare knyttes opp til det skolefaglige. Den brede kultur- og demokratiseringen på Jupiter er også læringsarenaer og kan, når det kommer til stykke, ha en overrissingseffekt. Det kan ha lært elevene til å jobbe når de blir satt på en jobb, som de gjør under skolens kulturmønstringer og ved deltakelse i skolens andre ikke-faglige aktiviteter. Uten at vi vil legge alt for stor vekt på det kan foreldreinvolvering, gode relasjoner mellom skolen og elevene og at elevene har lært at de må gjøre en innsats når situasjonen krever det, føre til gode eksamensresultater.

Det er flere faktorer som trekker i retning av den prestasjonsmessige polariseringstendensen gjennom ungdomstrinnet mellom elevgrupper som vi har sett på Saturn (slik det er beskrevet i kapittel fem). Vi så at elevgrunnlaget ved skolene var forskjellig og at elevmassen var mer differensiert på Saturn enn på Jupiter både med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn og interessebakgrunn. Våre observasjoner tyder på at det kan være en vanskeligere oppgave å lage en enhet ut av en skole med et svært differensiert elevgrunnlag. Om vi har rektors ord i mente om at skolen har sett seg lei på at «de flinke klarer seg uansett» og ville gi noe til de flinke, og en lærers uttalelse om at Saturn var en skole for de flinke, kan det resultere i en skjevfordeling av oppmerksomhet som noen lider under. Når det faller sammen med manglende foreldreinvolvering og «etterspørsel etter angrepiller etter helgens fest», kan det resultere i et stort karaktersprik elevene imellom. Når det gjelder denne skolen, ser det ut til å følge et velkjent sosialt mønster knyttet til foreldres utdanningsbakgrunn.

Elevgruppen er mer homogen på Jupiter enn på Saturn. På Jupiter finner vi heller ikke den samme polariseringstendensen som på Saturn.

Jupiter ser ut til å lykkes med elever som har foreldre med lavt utdanningsnivå ved at de får bedre karakterer enn tilsvarende elevgrupper ellers i landet. Vår tolkning er at samspillet mellom foreldreinvolvering, elevenes fritidsaktiviteter, elevdemokrati og skolens satsing på kulturaktiviteter har bidratt til det positive resultatet.

9 Avslutning

Gjennom en casestudie av seks skolars organisatoriske og pedagogiske praksis har målet vært å belyse spørsmålet om forholdet mellom kvalitet i opplæringen («kultur for læring») og systematiske forskjeller i skoleprestasjoner. Vi har strategisk valgt ut skoler hvor tradisjonelt lavtpresterende elevgrupper har et avvikende prestasjonsmønster, enten fordi elevene oppnådde bedre karakterer ved avsluttet grunnskole enn forventet eller ved at de oppnådde dårligere karakterer enn vanlig. Med utgangspunkt i de siste 20–30 årenes utdanningsforskning om hva som kjennetegner skoler som lykkes med kjerneoppgavene knyttet til det faglige læringsutbytte, har vi gitt «tykke» beskrivelser av hva som foregår på disse skolene, med et primært fokus på det som skjer i klasserommet, men også på organisering og ledelse og skolens elevgrunnlag. En rettesnor i casestudien har vært å gripe hvordan «kultur for læring» kommer til uttrykk – eventuelt ikke kommer til uttrykk – innenfor klasserommets og skolens fire vegger – og se dette i sammenheng med data som sier noe om hvilke avgangskarakterer elevene i grunnskolen får og hvordan elevene utvikler seg prestasjonsmessig gjennom de tre årene de har gått på ungdomsskolen.

Vi vil i avslutningen trekke fram noen vesentlige poenger som har kommet fram i denne studien: For det første den store variasjonen i «kultur for læring» som finnes mellom skoler og mellom norske klasserom. For det andre betydningen av sosial klasse som en gjennomgripende dimensjon ved alle de skolene vi har studert. For det tredje at studien i hovedsak støtter opp under tesen om at skolen i liten grad bidrar til å kompensere for de forskjellige utgangspunktene som ulike elevgrupper kommer til skolene med. Skolen ser først og fremst ut til å reproducere forskjeller mellom elevgrupper. Å legge rammene bedre til rette for at alle skal ha tilgang til «kultur for læring», slik vi har målt dette i denne studien, er ikke nødvendigvis det grepet som skal til for å utjevne eller redusere sosiale prestasjonsforskjeller i skolen.

Variasjoner i gode læringsbetingelser

En av konklusjonene som kan trekkes ut fra klasseromsobservasjonene er at ungdomsskolen i varierende grad har lyktes med å etablere gode læringsbetingelser i klasserommet. Vi har observert mange timer som vi har kategorisert som sterke og solide, hvor lærer har et tydelig fokus på det faglige og hvor undervisningstiden utnyttes på en mest mulig effektiv måte. Vi har også vært tilstede i mange timer som ikke har fungert spesielt godt og hvor læringsutbytte for elevene trolig har vært svært liten. Dette er timer som har båret preg av svak klasseromsledelse, uro og lavt engasjement for læring, og hvor mye av tiden har gått med til utenomfaglige aktiviteter. Noe av denne variasjonen kan knyttes til den skolekulturen som har utviklet seg lokalt på skolene. Hvordan skolekulturen fungerer, har på de skolene vi har observert en tydelig sammenheng med hvor direkte skoleledelsen involverer seg i det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Selv om variasjonen i hvordan klassemiljøene utspiller seg må forstås ut fra den elevmassen som lærerne til en hver tid må forholde seg til, tilsier våre observasjoner at mye handler om læreren og hvordan han eller hun utøver rollen som lærer. Langt på vei finner vi størst elevengasjement – og trolig også størst læringsutbytte – i timer hvor læreren er godt forberedt, har et strukturert opplegg rundt undervisningen med avgrensede og klare arbeidsoppgaver for elevene, hvor lærer har et høyt tempo og gir rask respons og hvor læreren utnytter tiden godt. Lavest elevengasjement har vi sett i de klassene der reglene for atferd og oppførsel er utydelige og der lærerne i for stor grad åpner for at elevene kan forhandle om hvilke regler som til en hver tid skal gjelde.

Uansett om skolene har lyktes eller ikke i å nå målsettingen om å være arenaer med et sterkt fokus på «kultur for læring», er det et fellestrekk ved alle de lærerne vi har observert og intervjuet at de utviser et sterkt engasjement og har stor omsorg for elevene sine. Tonen i de fleste klassene vi har vært tilstede har reflektert en hyggelig og gemyttlig stemning, selv om vi også observert mange timer hvor lærerne irettesatte enkeltelever eller klassen som helhet. Observasjonene støtter opp under andre undersøkelser som konkluderer med at norske ungdomsskoleelever trives på skolen og at forholdet mellom elever og lærere gjennomgående er positivt. På skolene der mange av

elevene hadde bakgrunn fra forholdsvis dårlige sosioøkonomiske kår, kom det fram at mye av dette lærerengasjementet og omsorgen for elevene var drevet av ideen om at skolen kunne gi disse barna et bedre utgangspunkt for å klare seg senere i livet og i samfunnet – noe som implisitt ligger som en målsetting også i Kunnskapsløftet.

Våre funn tyder på at når nye reformer som Kunnskapsløftet skal implementeres på skolenivå, er det særlig viktig med en tydelig ledelse som har kraft til å gjennomføre de endringene som reformer krever. På de skolene der det var stabilitet i ledelsen og skolen hadde lykket i å skape gode samarbeidsrelasjoner lærere imellom og mellom lærere og elever og foreldre, var det samtidig større kapasitet til og overskudd til å forholde seg til endringene som Kunnskapsløftet har medført for skolene og lærerne. Vi hørte for eksempel færre klager både fra lærerhold og fra ledelsens side med hensyn til hva Kunnskapsløftet krevde av arbeid og eventuell omstilling på de skolene der organisasjonen fungerte best. Dette var særlig tydelig der rektorene hadde en strategi og plan for hvordan Kunnskapsløftet skulle implementeres. På en av de skolene som hadde størst problemer med å forholde seg til Kunnskapsløftet, skyldtes dette et rektorskifte og hvor den nye rektoren fant det nødvendig å prioritere mer eller mindre akutte skoleinterne ufordringer framfor de eksterne påleggene. På en annen skole skyldtes dette at det kom få pålegg fra rektorhold om at lærerne skulle endre praksis med hensyn til vurdering og målformuleringer. På mange måter kunne lærerne fortsette som før og Kunnskapsløftet kunne dermed bli «en lek med ord», slik en av lærerne formulerte det.

Betydningen av sosial klasse

Selv om det kun var ett av de tre skoleparene som ble valgt ut på grunn av klasseforskjeller i skoleprestasjoner, gir analysene grunnlag for å hevde at klasseulikhet er en gjennomgående dimensjon å ta med i betraktning når vi analyserer også de andre skolene. Ut fra hvordan foreldrenes utdanningsnivå fordeler seg, kan vi grovt sett si at tre av skolene har en elevsammensetning som klassemessig er forholdsvis heterogen. Mars kan betegnes som en heterogen middelklasseskole, hvor flertallet av foreldrene har høyere utdanning. Venus er en heterogen arbeiderklasseskole, beliggende i et boområde

hvor befolkningen i stor grad arbeidet i industrien. Terra ligger i et skjæringspunkt mellom og arbeiderklasse og lavere middelklasse, men er også forholdsvis klassehomogen. De tre andre skolene er klassemessig heterogen, idet både Saturn, Luna og Jupiter rekrutterer elever både med arbeider- og middelklassebakgrunn. Våre observasjoner tyder på at heterogenitet/homogenitet blant elevene på samme skole og i samme klasse, er en dimensjon lærerne må forholde seg til, og som påvirker deres handlingsrom. Etter det vi kan se er denne dimensjonen lite påaktet i norsk skoleforskning.

Innenfor sosiologisk skoleforskning har Bourdieus begrep om kulturell kapital stått sterkt og knytter an til at det som foregår i klasserommet må sees i lys av elevenes livssammenheng og livshistorier (Bjerrum Nielsen & Larsen 1985). Hva elevene bærer med seg inn i undervisningssituasjonen utstyrt med noen atferdsdisposisjoner («habitus») som gjør noen veier mer «naturlige» å følge enn andre. Disse disposisjonene kan bli innprentet i individet gjennom mer eller mindre eksplisitte instruksjoner eller formaninger av foreldre, men viktig er også individets absorbering av tenke- og væremåter i det sosiale miljø de tilhører. Bourdieus begreper om habitus og kulturell kapital kan hjelpe oss til å forstå hvordan store forskjeller i skoleprestasjoner kan fremkomme. Kulturell kapital erverves uten at det gjøres bevisst. Den overføres i det lukkede rom mellom foreldre og barn i den hjemlige kontekst, og resultatet kan høres gjennom språkbruk og observeres gjennom adferd som gir barna ulike sjanser i skolesystemet. Påstanden er at elever som kommer fra hjem med mye kulturell kapital er bedre i stand til å dekode uformelle regler som gjelder i skolen. Disse elevene «kommuniserer» bedre med lærere og lærere responderer mer positivt på elever som behersker samfunnets dominante koder. Lærere står derfor i fare for å gi mer faglig relevant oppmerksomhet og hjelp til elever med mye kulturell kapital, ikke nødvendigvis fordi de er flinkere, men fordi lærere kan ha en tendens til å *oppfatte* disse elevene som flinkere enn elever som mangler kulturell kapital (DiMaggio 1982).

Skolverkets (2005) undersøkelse peker på at det er en vekselvis påvirkning mellom skolen virksomhet og elevsammensetningen på den ene siden og skolens evne til å utvikle elevene i henhold til nasjonale læreplaner på den andre siden. På middelklasseskolen Mars har vi sett at at denne

gjensidige påvirkningen har kommet inn i gode og selvforsterkende prosesser. På arbeiderklasseskolen Venus har dette samspillet trolig ført til en negativ spiral og særlig for guttene på grunn av lærernes «hensyntagen» til dem. Når skole- og skoleklassene er klassehomogene i sin sammensetning, kan vi se den kulturelle kapitalens virkningsområde tydelig.

Vår påstand er at på skoler som har en svært heterogen elevmasse, slik det er på Saturn og Luna, står læreren overfor en vanskeligere oppgave enn når de forholder seg til en homogen elevmasse selv der elevene har arbeiderklassebakgrunn. Der hvor klasse- og skolesammensetningen er klasseheterogen vil elever som ikke behersker de dominerende kulturelle kodene kunne bli negativt sanksjonert eller oversett av lærere. På den måten kan teorien om kulturell kapital også forstås som en teori også om diskriminering. I skoleeffektivitetsforskningen legges det vekt på at gode skoler er preget av gode relasjoner mellom lærere og elever. Når lærere står overfor en heterogen elevmasse er det ikke bare elevenes varierende kunnskapsgrunnlag, men også elevenes ulike habituelle væremåter lærerne må ta i betraktning. Det var på Luna og Saturn at læreren problematiserte den diversifiserte elevmassen. På Saturn ble den kommentert i klassetermer. På Luna ble den kommentert både i klasse og etnisitetstermer. På Jupiter som også var en klassesdelt skole, men i langt mindre grad enn Luna og Saturn, ble ikke klasseheterogeniteten kommentert. Terra som er klassehomogen, men som har en etnisk diversifisert elevmasse ble heller ikke elevmassens forskjellighet kommentert. Vi skal være forsiktige med å trekke bastante konklusjoner på dette spinkle grunnlag, men stor klasseheterogenitet på skolen og i klasserommet skaper store vanskeligheter og utfordringer for lærerne, og særlig blir disse store når klassesdimensjonen og etnisitetsdimensjonen er sammenfallende. Denne undersøkelsen kan tyde på at klasse kan bli en viktigere «mental kategori» for lærerne enn etnisitet, men svært ofte er disse dimensjonene sammenfallende.

Kvalitet og ulikhet

Et hovedanliggende i vår evaluering av Kunnskapsløftet er forholdet mellom kvalitet i opplæringen («god skolepraksis») og ulikhet i elevers læringsutbytte. Spørsmålet er om det eksplisitte målet med Kunnskapsløftet om å skape

bedre læringsarenaer for alle, fører til at også målet om at de systematiske prestasjonsforskjellene etter elevenes kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning, blir mindre. Analysene i denne rapporten tyder ikke på at dette er tilfelle. Et hovedfunn fra undersøkelsen er at ungdomsskolene vi har studert – med ett unntak – først og fremst reproducerer prestasjonsforskjeller mellom elevgrupper som allerede var tilstede da elevene begynte i 8. klasse. Dette funnet er særlig interessant sett på bakgrunn av at skolene er valgt ut på grunn av at de interne prestasjonsforskjellene ved avslutningen av grunnskolen enten var betydelig større eller betydelig mindre enn det som er vanlig i norsk skole. Det er også viktig å understreke at denne reproduksjonen av ulikhet både finner sted på skoler der vi har observert en skolekultur og pedagogisk praksis som er helt i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner om å skape en god «kultur for læring», og på de skolene der ledelse, organisering og klasseromspraksisen er mer variabelt.

Ett unntak fra dette hovedmønsteret gjelder Saturn. På denne skolen ble det påvist en prestasjonsmessig polariseringstendens mellom ulike elevgrupper i løpet av ungdomstrinnet. Elevene med det faglig sett svakeste utgangspunktet hadde en svakere prestasjonsutvikling enn tilsvarende elevgrupper ellers i landet. Og motsatt – elevene med de beste forutsetningene og med de høyest utdannede foreldrene kunne vise til en større framgang på denne skolen enn det som er vanlig. Så langt vi har kunnet observere var dette en av de skolene i vår undersøkelse som var kommet lengst i implementeringen av Kunnskapsløftet. Skolen hadde allerede lenge før reformen ble igangsatt arbeidet systematisk med å målformulere det elevene skulle lære og bryte målene ned i avgrensable læringsmål, som ble skriftlig og muntlig formidlet til alle elever ved introduksjon av nye temaer. Denne målorienterte formen for pedagogikk viste seg også i våre klasseromsobservasjoner, for eksempel ved at lærerne alltid tydeliggjorde læringsmålet for timen på tavla. Denne skolen har også mange likhetstrekk med det som utdanningsforskningen gjerne trekker fram som kjennetegn ved gode skoler – tett lærersamarbeid, gode relasjoner mellom elever og lærere og ikke minst en pedagogisk involverende og tydelig ledelse, som blant annet brukte mye tid på å observere og veilede lærerne sine. Skolens ledelse var samtidig opptatt av at Saturn også skulle være en skole for de flinke.

Vår tolkning er at de grepene skolen gjorde for å møte den differensierte elevmassen bidro til å vanskeliggjøre oppgaven med å lage en enhet ut av skolen. Skolens elevmasse kan beskrives som svært forskjellig, både med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn, elevenes interesser og framtidssorienteringer. Foreldrene ble også beskrevet i differensierte termer. Som svar på den differensierte elevmassen igangsatte skolen blant annet nivådifferensierte tiltak, noe som i følge rektor bidro til at skolens eksamensresultater ble forbedret. Våre egne observasjoner tyder imidlertid på at tiltaket ikke fungerte spesielt godt for elevene i den svakeste gruppen. Når slike tiltak er sammenfallende med manglende foreldreinvolvering og elever som har et mentalt fokus langt unna det som står i lærebøkene, kan det resultere i et stort karakterspråk elevene imellom. Når det gjelder denne skolen, ser det også ut til å følge velkjente sosiale mønstre knyttet til foreldres utdanningsbakgrunn.

Samtidig må det understrekes at vi vet lite om de kontrafaktiske forhold. Vi vet for eksempel ikke om guttene og jentene på Mars ville gått ut med tilnærmet like karaktergjennomsnitt dersom skolen hadde hatt et svakere grep om sin pedagogiske og organisatoriske virksomhet enn det de hadde. Etter vår oppfatning er det en rimelig tolkning at de faglig sterke lærerne som klarte å oppretthold læringstrykket gjennom timene, i kombinasjon med en målbevisst ledelse som hadde godt grep om organisatoriske og pedagogiske problemstillinger, bidro til å vedlikeholde de små kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner som også var tilstede da elevene begynte på skolen. Samtidig kan en ikke se bort i fra at også skolens rekrutteringsgrunnlag spiller en rolle, siden elevene i hovedsak har bakgrunn fra en velutdannet middelklasse med foreldre som blir omtalt som svært engasjert i deres barns utdanning. Det er også mulig at kjønnsforskjellene på Venus – som var spesielt store – kunne blitt mindre dersom lærerne hadde hatt sterkere fokus på sentrale læringsaktiviteter og høyere forventninger til elevene.

På tross av disse nyanseringene, vil mener vi det er mest nærliggende å konkludere studien med at gode skoler er gode for alle og at dårlige skoler er dårlige for alle. Denne konklusjon er i tråd med tidligere funn i denne evalueringsstudien av reformen basert på analyser av samtlige skoler med ungdomstrinn (Bakken 2010). Som påpekt tidligere vil det ut fra et

effektivitetssynspunkt være positivt at alle har noe å tjene på at skoler oppnår gode resultater og at gode skoler ikke bare kommer enkelte grupper til gode. Ut fra et utjevningssynspunkt er resultatene likevel mindre optimistiske og de antyder at selv om Kunnskapsløftet skulle oppnå målsettingen om å forbedre norske skoleelevers læringsutbytte, er ikke det ensbetydende med at ulikheter mellom elevgrupper blir mindre.

Summary

The project *Does the Knowledge Promotion reform also promote equality in achievement?* is part of an ongoing evaluation of a major educational reform which takes place in Norwegian primary and secondary schools from 2006 ("Kunnskapsløftet" – the Knowledge Promotion reform). A research program to evaluate implementation processes and learning outcomes of the reform was initiated by the Ministry of Education and Research and is organized and financed by The Norwegian Directorate for Education and Training. NOVAs project within this program aims at investigation whether the reform contributes to a reduce inequalities in school achievement among lower secondary school students having different parental education, gender and minority status. The project is concerned with whether the reform influences learning outcomes of different groups of students throughout the lower secondary school (grade 8 – 10). The project will end in 2012 with a final report.

This is the third report from the project, presenting the results of a case study which aims to gain knowledge about what role schools play for the achievement gaps related to parental education, gender and minority status. Six strategically schools have been studied, selected by their internal and deviant achievement profiles. On the one hand, we have identified and studied three schools where respectively boys, minority students and working class students achieve better results than usual. These schools are contrasted to schools where these pupil groups achieve poorer results than usual.

Because developing a better "learning culture" in Norwegian schools is a central aspect of the educational reform, a guiding principle in the case study is to grasp what a positive learning culture is and how this is expressed – or not expressed – within classrooms and schools. Based on extensive class room observations and interviews with staff, we give "thick descriptions" of the school culture and what is going on in the class rooms and at the management level of these "deviant" schools. The qualitative data collected has been analysed in the context of students' learning results (e.g. progress in

school achievement during lower secondary school) and the pupil mix of the schools. The intention has been that this is a design that might open up and uncover some patterns that can provide knowledge about the relationship between school achievement and pupils' gender, minority status and parental education.

The main findings are as follows:

- There is considerable variation between schools and between classes in terms of how well a learning culture is developed
- Students' social class background is a pervasive dimension of all schools that have been studied
- Reproduction of inequality occurs regardless of how well the school has succeeded in developing a positive learning culture

There is considerable variation in the learning culture between classes and between schools

Observations of about 50 teachers in 300 lessons at the 10th grade shows that Norwegian lower secondary school teachers are highly committed to their task as a teacher and that they are truly involved in and concerned about their students. An important result is still that the schools in varying degrees, has succeeded in establishing a well-founded learning culture in the classroom. On the one hand, we have observed many lessons completely in line with what international research describes as characteristics of good schools and teaching, where teachers are tight on to their students, having a clear focus on learning goals and where the teaching time is utilized in effective ways. On the other hand, we have observed lessons not working particularly well and where the learning outcomes for the students probably have been very low. These lessons are characterised by poor classroom management, noise, low commitment to learning and non-efficient teaching.

Some of this variation has to do with what kind of school culture that has evolved locally and is partly related to the directly involvement of school management in pedagogical issues and what goes on in the class rooms. Our findings suggest that when new reforms are to be implemented at the school level, it is particularly important to have a clear leadership that has the power

to implement the changes that reform requires. At the schools where there was stability in the leadership and the school had succeeded in creating a culture of cooperation between all partners in school (management, teachers, pupils, parents), it was also greater capacity and energy to deal with changes that the new reform has led to schools and teachers. At one of the schools having the greatest problems to implement nationally set demands the teachers could in many ways continue as before and the reform could be more of a "word game," as one of the teachers put it.

In line with international research, our observations suggest that how well lessons work is highly dependent on the teacher and how he or she carries out the teacher role. We find the highest levels of student engagement – and also probably the greatest effects on learning outcomes – in lessons where the teachers were well prepared, where the teaching were structured, where the teachers used diverse teaching strategies during the lesson, where the teacher maintain a delimited and clear task orientation in the class room, where the teacher is responsive to students needs, where there is a rapid lesson pace and time is used well. Low student engagement has been observed in classes where the rules of conduct and behaviour are not clear and especially in the classes where the teachers allow students to negotiate class room rules and activities.

Social class a pervasive dimension in Norwegian schools

Although there were only two of the six schools studied that were selected due to a deviant social class gap in school achievement, class inequality has been a consistent dimension to take into account when we analyze all schools. Our observations suggest that the social class mix among students in the same school and in the same class is a dimension that the teachers have to deal with in a way that influence their pedagogical practice. When teachers are faced with a heterogeneous student base, it is not only the students varied base of knowledge teachers must take into account, but also the students' differing living conditions and ways of being. At the three schools where there was the greatest class differences within the pupil population, there was a tendency for teachers to view diversity as problematic. The case study indicates that in many cases social class is a more relevant "mental category" for teachers than ethnicity, but very often these dimensions coincide. The

study emphasizes that there is an alternate interaction between school activities and student composition or mix on one side and the school's ability to develop the students according to the national curriculum on the other. After what we can see, this dimension is barely considered in Norwegian school research.

Quality and inequality

A major concern in our evaluation of the Knowledge Promotion reform is the relationship between quality of education ("good school practices") and differences in students' learning outcomes. The question is whether the explicit goal of the reform to create better learning arenas for all also means that the goal of reducing the systematic performance differences for students' gender, minority status and parental education is less. The analysis in this report does not indicate that it is so. When we see the achievement progress for different student groups in relation to the qualitative data collected in the case study, a main conclusion from this study is that the secondary schools we have studied – with one exception – reproduces performance differences between student groups that were already present when the students started in lower secondary school. This reproduction of inequality occurs both in schools where we have observed school culture and pedagogical practices that are completely in line with the intentions of the school reform to create better "learning culture" and in schools where the management, organization and classroom practice is less well developed. Our interpretation is that it is primarily external factors that contribute to the systematic performance differences that can be observed when students complete the secondary schools we have studied.

One of the schools makes an exception from this general pattern. In this school our analysis showed that performance differences were increasing (more than usual) between different groups of pupils during the three years in secondary school. The students that were initially the academically weakest had a weaker progress in achievement than similar pupils groups elsewhere in the country. At the opposite – students with the best conditions for learning and with the highly educated parents showed a greater progress in this school than usual. As far as we have been able to observe, this was one of the schools in our study who had long believed in principles found in

Knowledge Promotion reform. The school had already long before the reform was initiated worked systematically to break down what students should learn into bounded learning, which was written and verbally communicated to all students with the introduction of new subjects. This goal-oriented form of education was evident in our classroom observations, e.g. teachers always made clear learning goal at the start of a lesson on the blackboard. The school has many similarities with what school research often cites as the hallmark of good schools – close teacher cooperation, good relations between pupils and teachers and a clear and pedagogical involved management, where the head among other things, spent a lot of time observing and advising teachers. The school's leadership was also concerned that the school also should be a school for the academically talented students.

Our interpretation is that the steps the school met the differentiated pupils helped to complicate the task of creating a unity out of school. The school's student mix can be described as very different, both in terms of social class background, students' interests and future orientation. Parents were also described in differential terms. In response to the differentiated pupils the school initiated teaching for different ability groups, which according to the principal contributed to the school's exam results were improved. Our own observations suggest that the measure did not work particularly well for students in the weakest group. When such measures are taken in a context where there is lack of parental involvement and students are mentally not focused on what is in the textbooks, it could result in a large achievement gap between students. When it comes to this school, it seems to follow a well-known social pattern related to parental educational background.

The main conclusion is still that good schools are good for all and the least effective schools are bad for all. From an efficiency point of view it can be viewed as a positive thing that everyone has something to gain from attending schools that deliver good results and that good schools will not only benefit certain groups. From a social inequality point of view, the results are less optimistic. It suggests that although the Knowledge Promotion reform would achieve the objective of improving Norwegian pupils' learning outcomes, it will not automatically make the achievement differences between student groups become smaller.

Vedlegg: Om utvalget av skoler

Som beskrevet i kapittel fire ble skolene valgt ut i tre trinn. Første trinn besto av en geografisk og størrelsesmessig avgrensning. Andre trinn besto i å identifisere skoler med avvikende prestasjonsprofiler ut fra kriteriene om henholdsvis små og store skoleinterne prestasjonsforskjeller basert på kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning. I dette vedlegget gir vi en detaljert beskrivelse av hvordan skolene ble valgt ut.

Kjønnskolen

De to skolene hvor gutter oppnår henholdsvis bedre og dårligere resultater enn gutter ellers i landet, omtales i rapporten som «kjønnskolen». Skolen hvor gutter gjør det spesielt bra har vi kalt for Mars. På denne skolen er karakterforskjellene mellom gutter og jenter nokså beskjedent. Skolen hvor gutter oppnår dårligere resultater enn ellers er kalt for Venus – og her er kjønnsforskjellene målt i karakterer store.

Mars – skolen med små prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter

For finne frem til en skole med små prestasjonsforskjeller laget vi først en liste over skoler der kjønnsforskjellen i grunnskolepoeng var statistisk signifikant og substansielt lavere enn 3,78 grunnskolepoeng, som var gjennomsnittet for hele landet i denne perioden. Vi gjorde dette gjennom å beregne et konfidensintervall ($p < 0,05$) rundt kjønnsforskjellen på hver av de skolene som ble inkludert etter trinn 1 og fjernet skoler der landsgjennomsnittet var innenfor konfidensintervallet. Fra denne listen fjernet vi noen få store skoler, hvor kjønnsforskjellene riktignok var statistisk signifikant forskjellig fra landsgjennomsnittet, men hvor størrelsen på kjønnsforskjellen likevel var såpass stor at det ikke forsvarte å gjennomføre studien ved disse skolene. Dette gjaldt skoler hvor kjønnsforskjellen var over 2 grunnskolepoeng, det vil si større enn om lag halvparten av det nasjonale kjønnsgapet.

Etter denne avgrensningen sto vi igjen med 12 aktuelle skoler, hvor kjønnsforskjellen i grunnskolepoeng var mindre enn 2,0 poeng. Nærmere

inspeksjon av data ga grunnlag for å utelate seks av disse skolene. På seks skoler var altså kjønnsforskjellene konsistente på tvers av vurderingsformer, fag og tid. Disse ble rangert fra 1–6. To av disse skolene ga beskjed til SSB at de samtykket til at vi kunne ta kontakt med dem. Skolen som vi hadde rangert som nummer to samtykket også til å delta i studien.

Venus – skolen med store prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter

For å identifisere skolen hvor gutter oppnådde forholdsvis svake karakterer, fulgte vi samme prosedyre, men med motsatt fortegn. Her startet vi ut med å identifisere skoler der kjønnsforskjellene var større enn vanlig, definert ut fra at kjønnsforskjellen i grunnskolepoeng var statistisk signifikant større enn landsgjennomsnittet. I tillegg ville vi kun inkludere skoler hvor kjønnsforskjellen hadde substansiell betydning, noe vi definerte som en kjønnsforskjell som var mer enn 50 prosent høyere enn landsgjennomsnittet. Seks skoler tilfredsstilte kriteriet om at jenter i gjennomsnitt hadde en grunnskolepoengsum som var minst 5,7 poeng høyere enn gutter.

Etter en samlet vurdering av disse skolene rangerte vi fire skoler og ba SSB om å kontakte dem. Alle skolene samtykket til at NOVA kunne ta kontakt. Skolen som ble rangert som nummer én ble kontaktet først. Skoleleder avslo å være med og begrunnet dette blant annet med at skolen er inne i en turbulent periode, med mange forandringer. Vi tok derfor kontakt med skole nummer to, som ville delta i studien.

Vedleggstabell 1 viser gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng og eksamensresultater (målt i standardskårer) for gutter og jenter på de to kjønnskolene og for landet som helhet. Tallene er basert på elevresultater blant avgangskullene i 2005–2007, som var de siste årskullene som vi hadde data på før casestudien startet. Resultatene viser at kjønnsgapet målt i grunnskolepoeng var 1,3 på Mars og 6,1 på Venus. På den skriftlige avgangsprøven oppnådde gutter og jenter på Mars omtrent samme karaktergjennomsnitt. På Venus oppnådde guttene om lag 2/3 standardskåre lavere enn jentene, noe som innebærer at to av tre gutter fikk en hel karakter dårligere til eksamen enn jentene på denne skolen i den aktuelle perioden.

Vedleggstabell 1 Skoleprestasjoner blant gutter og jenter på kjønnsskolene i årene forut for casestudien.

	Mars	Venus	Norge	Forskjeller mellom skolene		
Grunnskolepoeng				differanse	t-test	sign. nivå
Gutter	42,3	34,0	37,8	8,3	12,3	p<0,001
Jenter	43,6	40,1	41,6	3,5	5,2	p<0,001
Kjønnsforskjell	1,3	6,1	3,8	4,8	5,1	p<0,001
Skriftlig eksamen						
Gutter	0,23	-0,80	-0,13	1,03	12,0	p<0,001
Jenter	0,27	-0,18	0,14	0,55	6,7	p<0,001
Kjønnsforskjell	0,04	0,62	0,27	0,47	3,9	p<0,001

Note: Skriftlige eksamensresultater er målt i standardskårer. Signifikante forskjeller (p<0,05) fra landsgjennomsnittet er markert med uthevet skrift.

Etnisitetsskolene

Terra ble plukket ut fordi dette var en skole hvor minoritets elever oppnådde spesielt gode karakterer sammenliknet med minoritets elever andre steder. Luna ble valgt som kontrast skole fordi skolens minoritets elever over tid oppnådde relativt dårligere karakterer enn på andre skoler. I rapporten omtales disse skolene som etnisitetsskolene.

Utvalget av minoritetsskoler baserer seg på et mer avgrenset materiale enn for kjønns- og klasseskolene. Grunnen til dette er at minoritetsskolene må ha et visst innslag av minoritets elever for at det skal være relevant å analysere denne gruppen spesielt. Blant de 20 skolene som hadde flere enn 50 minoritets elever i perioden 2005–2007, og som lå innenfor det aktuelle geografiske området, var det store forskjeller når det gjaldt hvilke resultater minoritets elever oppnår (jf- Bakken 2009). Terra og Luna representerer således ytterpunktene på denne skalaen.

Terra – skolen med små prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritets elever

For å velge Terra identifiserte vi først skoler hvor minoritetsgapet i grunnskolepoeng var statistisk signifikant mindre enn minoritetsgapet i hele Norge, som i denne perioden var på 3,5 poeng. Analysene viste at tre skoler tilfredsstilte dette kriteriet. Vi vurderte så to forhold: hvordan minoritets elevene presterte til eksamen og hva slags minoritets grupper som disse tre skolene rekrutterte. Vi ba SSB om å kontakte alle skolene. Skolen som vi rangerte som nummer én samtykket til å delta. Dette var en skole som

utmerket seg ved at eksamensresultatene var forholdsvis høye, samtidig som skolens minoritets elever ikke først og fremst besto av minoritetsgrupper som generelt utmerker seg med gode skoleprestasjoner i det norske skolesystemet, slik som for eksempel vestlige og enkelte andre innvandrergupper.

Luna – skolen med store prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritets elever

Fire av de 20 minoritetsskolene skilte seg ut av ved å ha større forskjeller mellom minoritet og majoritet enn det som er vanlig i Norge. Minoritets elevene på disse skolene oppnådde i perioden forut for casestudien mellom 5,5 og 7,5 grunnskolepoeng lavere enn majoritets elevene. Etter å ha vurdert eksamensresultater og sammensetningen av minoritetsforeldrenes fødeland ble skolene rangert. Vi ba SSB om å kontakte alle de fire skolene. Skolen som vi rangerte som nummer én hørte vi ikke noe fra. Skole nummer to på lista samtykket til å delta.

Vedleggstabell 2 viser hvilke gjennomsnittlige karakterer majoritets- og minoritets elever oppnådde på Terra og Luna, sammenliknet med Norge som helhet. På Terra er forskjellen mellom elevgruppene 1 grunnskolepoeng og 0,26 standardavvik til skriftlig eksamen. På Luna er forskjellen 7,5 grunnskolepoeng og 0,79 standardavvik til den skriftlige avgangsprøven. Dette betyr at det relative prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritets elever er nesten åtte ganger så stort på Luna som på Terra målt i grunnskolepoeng og tre ganger så stort målt i eksamensresultater.

Vedleggstabell 2 Skoleprestasjoner blant majoritets- og minoritetsspråklige elever på etnisitetsskolene i årene forut for casestudien.

	Terra	Luna	Norge	Forskjeller mellom skolene		
Grunnskolepoeng				differanse	t-test	sign. nivå
Minoritet	39,4	34,2	36,5	5,2	5,1	p<0,001
Majoritet	40,4	41,7	39,9	1,3	1,4	p=0,17
Forskjell	1,0	7,5	3,6	6,5	4,7	p<0,001
Skriftlig eksamen						
Minoritet	-0,19	-0,45	-0,37	0,26	2,1	p<0,05
Majoritet	0,07	0,34	0,03	-0,27	2,2	p<0,05
Forskjell	0,26	0,79	0,40	0,53	3,1	p<0,01

Note: Gjennomsnittresultater er målt i standardskårer. Signifikante forskjeller (p<0,05) fra landsgjennomsnittet er markert med uthevet skrift.

Klasseskolene

Jupiter og Saturn er navnet på de vi omtaler som klasseskolene. Jupiter er plukket ut fordi elever med lavt utdannete foreldre oppnår bedre karakterer på denne skolen enn det som er vanlig. På Saturn oppnår denne elevgruppen dårligere karakterer enn på andre skoler.

Jupiter – skolen med små prestasjonsforskjeller etter foreldrenes utdanningsnivå

I utgangspunktet planla vi å følge samme prosedyre som over, gjennom å lage et mål som sier noe om hvilken betydning foreldrenes utdanning har for elevenes grunnskolepoeng. For hver skole kjørte vi en regresjonsanalyse av sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og skolekarakterer og fikk dermed en utdanningsgradient for hver skole (se Bakken 2010 for spørsmålet om utdanningsgradienter). Denne framgangsmåten resulterte i at skoler hvor det er *liten sammenheng* mellom foreldres utdanning og grunnskolepoeng utelukkende var skoler hvor foreldrene har svært høyt utdanningsnivå i norsk sammenheng. Dette var altså skoler beliggende i Oslo vest og Bærum, hvor analysene reflekterte at på disse skolene var det bare mindre karakterforskjeller mellom elever som har foreldre med ulik grad av *høyere utdanning*. Vår vurdering var derfor at disse skolene ikke egnet seg særlig godt for å belyse prosjektets problemstillinger knyttet til klasseforskjeller i skolen.

Vi valgte derfor en alternativ strategi, hvor vi tok utgangspunkt i skoler der elever med lavt utdannete foreldre gjør det statistisk signifikant bedre enn det som er vanlig – uten å skjele til den skoleinterne prestasjonsforskjellen til elever med høyt utdannete foreldre. Vi definerte «elever med lavt utdannete foreldre» som elever der ingen av foreldrene hadde fullført videregående skole. Dette gjaldt 22 prosent i den aktuelle elevpopulasjonen. Vi identifiserte sju skoler der denne elevgruppen oppnådde statistisk signifikante bedre resultater enn gjennomsnittet av alle elever i Norge. På fire av disse skolene var imidlertid antallet elever i gruppen med lavt utdannete foreldre så lavt at vi vurderte estimatene som likevel så usikre at vi ikke ville gå videre. En annen skole ble ekskludert fordi inntektsnivået til lavutdanningsgruppen var så høyt at de tydelig utgjorde en «positivt selektert» gruppe.

Vi sto da igjen med to skoler, som vi ba SSB sende en invitasjon til. Etter en purrerunde ble det klart at vi ikke fikk tillatelse til å kontakte skolen vi hadde rangert som nummer én. I mellomtiden viste det seg at vi ikke klarte å rekruttere noen skoler hvor foreldrenes utdanning hadde større betydning enn vanlig. Siden vi hadde lagt opp til et design hvor vi skulle kontrastere skoler parvis, valgte vi derfor å utsette rekrutteringen av denne skoletypen til datainnsamlingens andre skoleår.

Etter at vi hadde mottatt oppdaterte karakteropplysninger våren 2009 som også inkluderte avgangselevne i 2008, forsøkte vi på nytt å identifisere skoler hvor foreldrenes utdanning hadde mindre betydning enn antatt. For å gjøre utvalget av skoler større, senket vi grensen for hvor store skolene skulle være for å kunne bli med i casestudien til 250 elever. Basert på erfaringene fra året før satte vi som tilleggskriterium at det skulle være en forholdsvis jevn spredning i foreldrenes utdanningsnivå. Etter å ha vurdert størrelsen på skolenes utdanningsgradienter og hvor konsistente de var over tid, på tvers av fag og vurderingsformer, sto vi igjen med åtte skoler. Fire av disse vurderte vi som lite aktuelle, fordi andelen minoritets elever var så høy at vi vurderte det som vanskelig å skille mellom spørsmål knyttet til minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner og det som har med foreldres utdanning i sin alminnelighet å gjøre.

Etter en samlet vurdering ba vi SSB sende ut brev til tre skoler og vi fikk positiv respons fra alle tre. Vi kontaktet skolen som vi rangerte som nummer én og hadde et møte med skoleleder som stilte seg positiv til skolens deltakelse i prosjektet. Ved skolestart høsten 2009 fikk vi kontrabeskjed. Det viste seg at skolen også hadde sagt også ja til å delta i et annet forskningsprosjekt og at de derfor ikke hadde kapasitet til å være med i enda ett. Vi tok kontakt med nummer to på lista, som raskt sa seg villig til å delta i prosjektet.

Saturn – skolen med store prestasjonsforskjeller etter foreldrenes utdanningsnivå

Vi identifiserte skoler hvor det er betydelige forskjeller i skoleprestasjoner mellom elever med ulikt utdanningsnivå gjennom å lage utdanningsgradienter for samtlige skoler, forutsatt at de tilfredsstilte kriteriene om geografisk beliggenhet og antallet elever på skolen. Tre av skolene hadde

utdanningsgradienter som var statistisk signifikant høyere enn det som er tilfelle for hele landet. For en av disse skolene hadde dette sammenheng med at skolen hadde mange minoritets elever som oppnår relativt svake resultater, noe som antydte at det ikke var foreldrenes utdanning som de prestasjonsmessige skillene primært gikk etter ved denne skolen. På en annen skole var resultatene lite konsistente og vi vurderte det slik at heller ikke denne skolen passet for prosjektets problemstilling. På den tredje av disse skolene var resultatene mer entydige og det var ønskelig for oss å inkludere denne skolen. Skolen ga beskjed til SSB at vi kunne ta kontakt. Da vi gjorde det, ble det klart at skoleleder mente at det ikke passet å delta i et forskningsprosjekt. Begrunnelsen var at skolen var inne i en periode med store forandringer. Siden dette var den eneste skolen som vi mente var aktuell å inkludere i studien, ble det besluttet at denne kategorien av skoler ikke skulle inkluderes i datainnsamlingens første år. Dette fikk som nevnt også konsekvenser for å rekruttere Jupiter. Våren 2009 gjorde vi tilsvarende analyser for å identifisere en «Saturnskole», men altså med motsatt fortegn. Etter å ha vurdert skolene etter samme mal som tidligere sto vi igjen med tre aktuelle skoler. Den som ble rangert først ble kontaktet og skolens rektor samtykket til deltakelse.

Vedleggstabell 3 viser hvilke gjennomsnittskarakterer elevene på Jupiter og Saturn oppnår, brutt ned etter om foreldrene har høyere utdanning eller ikke. Som det går fram av resultatene er det på begge skolene tydelige prestasjonsforskjeller mellom elever som har foreldre med ulikt utdanningsnivå. Dette er i tråd med tidligere analyser, som viser at det ikke finnes skoler (av en viss størrelse) i Norge der foreldres utdanning ikke har betydning for elevenes karakterer. Skillet mellom disse skolene handler om at utdanningsgradienten er sterkere på Saturn enn på Jupiter – og at karakterforskjellene mellom disse to skolene går mellom elever der foreldrene har forholdsvis lav utdanning. På Jupiter oppnår elever som har foreldre med grunnskole eller videregående skole som høyeste utdanning 4,5 grunnskolepoeng høyere enn på Saturn, samtidig som det ikke er forskjeller i de tilfeller der foreldrene har høyere utdanning. Når det gjelder skriftlig eksamen, oppnår elever på Jupiter som har lavt utdannete foreldre bedre karakterer enn landsgjennomsnittet.

Vedleggstabell 3 Skoleprestasjoner blant elever med lavt og høyt utdannete foreldre på klasseskolen i årene forut for casestudien.

	Jupiter	Saturn	Norge	Forskjeller mellom skolene		
Grunnskolepoeng				differanse	t-test	sign. nivå
Grunnskole/videregående	40,4	35,9	37,3	4,5	4,2	p<0,001
Høyere utdanning	44,9	45,0	43,2	0,01	<0,1	p=0,94
Forskjell	4,5	9,1	5,9	4,6	3,9	p<0,01
Skriftlig eksamen						
Grunnskole/videregående	0,17	-0,52	-0,25	0,69	5,8	p<0,001
Høyere utdanning	0,57	0,41	0,37	0,16	1,2	p=0,22
Forskjell	0,40	0,93	0,62	0,53	3,1	p<0,01

Note: Gjennomsnittresultater er målt i standardkårer. Signifikante forskjeller ($p<0,05$) fra landsgjennomsnittet er markert med uthevet skrift.

Oppsummering

Gjennomgangen har vist at det er forholdsvis få skoler som tilfredsstilte kriteriene om avvikende karakterer for ulike elevgrupper. Dette er i tråd med analyser som er foretatt i tidligere prosjektrapporter, der vi viste at prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter, mellom majoritets- og minoritets-elever og mellom elever med høyt og lavt utdannete foreldre i hovedsak er de samme på tvers av hele landet (Bakken 2009). Vi fant samtidig at noen skoler avviker fra det som er vanlig – og det er disse skolene vi har vært ute etter å studere skolepraksis i.

Etter å ha foretatt en geografisk og størrelsesmessig avgresning sto vi igjen med et begrenset antall skoler, der det over en treårsperiode har vært forholdsvis konsistente forskjeller mellom de aktuelle elevgruppene over tid og etter vurderingsformer og fag. Av ulike grunner har det ikke vært mulig å komme i kontakt med alle disse skolene. Vi har likevel fått tak i de skolene vi enten prioriterte som nummer én eller som nummer to på listene vi utarbeidet.

Intervjuguide

1. Lærer – bakgrunn

2. Skolemiljø

-- Hvordan vil du karakterisere elevene ved denne skolen?

3. Klassen

-- karakteriser klassen, endring over årene, forventninger til elevenes framtid

-- særskilte vedtak (spesped, særskilt norsk)

-- organisering, gruppeinndeling, «mosaikk»

-- atferd, regelhåndtering

4. Tilpasset opplæring

-- hva legges i dette begrepet?

-- hvordan skjer tilpasset opplæring i klassen (differensiert undervisning?)

-- lekser, arbeidsplaner (oppfølging av enkeltelever)

NB! Hvordan klarer du å formidle det i faget som ligger utenfor elevens erfaringsverden?

Hvordan gjøre dette relevant?

5. Vurderinger/kartlegging/oppfølging av elever

6. Lærersamarbeid

-- karakteriser samarbeidet

-- planarbeidet (årsplan, halvårsplan mv)

7. Lærersamarbeid

-- karakteriser samarbeidet

-- planarbeid – hvordan skjer dette?

8. Foreldresamarbeid

-- karakteriser

-- foreldre som ressurs?

9. Kunnskapsløftet

-- Endringer for deg?

-- Hva slags betydning har Kunnskapsløftet for teorisvake elever (og for minoritetsspråklige)

(stikkord: grunnleggende ferdigheter, lærebøker, lokalt læreplanarbeid)

10. Lærers vurdering av grunnen til at vi har valgt å studere skolen.

Observasjonsskjema

Evaluering av Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet – også et løft for utjevning av sosiale forskjeller i læringsutbytte?

Observasjon i klasserommet

NB! Vær spesielt oppmerksom på om noen elevgrupper skiller seg ut – og om dimensjonene kjønn/klasse/etnisitet er relevant ift dette

Tidspunkt:

Dag	Mnd	År	Starttid	Sluttid	

Skole: _____

Fag: _____

Lærerkode:

--

Lærerens kjønn: Kvinne Mann

☐☐

Lærerens alder: -35 35-45 45-55 55+

☐☐☐☐

Antall elever tilstede:

Majoritet

Minoritet

Gutter	Jenter

Ekstra personalressurser

Assistent

Beskriv kort innholdet i timen

Observatør:

Timens start

Kommer læreren presis? ☐ Ja
☐ Nei

Når entrer lærer klasserommet?

Når er det ro/har lærer kontroll over klassen?

Når begynner selve undervisningen?

		minutter
		minutter
		minutter

Hvordan er læringsmålene for timen formulert (skriv så nøye som mulig)?

Bygges det bro mellom gammel og ny kunnskap?

Fravær/forsentkomming

Fører lærer fravær? ☐ Ja
☐ Nei

Hvor mange elever kommer for sent?

Lekser

Har elevene hatt lekser til denne timen? ☐ Ja
☐ Nei

Hvordan blir eventuelt leksearbeidet sjekket?

Lærers reaksjoner på elever som ikke har gjort det de skal?

Læringsmiljø

Orden i læringsmiljø

Handler elevene overens med reglene for oppførsel/arbeidsvaner?

Sanksjonerer læreren brudd på regler og normer?

Går det bort mye tid på grunn av «atferdsregulering»?

Orden og struktur i undervisningsopplegget?

Vet elevene hva de skal gjøre? Er det forutsigbart/eksplisitt for dem?

Hvordan virker timen planlagt/læreren forberedt?

Faglig involvering

Virker elevene involvert/engasjert i læringsarbeidet?

Gjennomføres oppgaver med stor iver?

Er elevenes fokus i læringsarbeidet preget av høy grad av «time on task»?

Motstand/unndragelse av læring

Unndrar elevene seg læring (feks vandrer formålsløst rundt, lappeskriving, småpratting, drive med skoledagboka, dagdrømming)?

Gi eksempler

Klassens læringsnorm

Er det noen elevgrupper som setter «standarden» for klassens læringsnormer?

Arbeidsro

Er det god arbeidsro/konstruktiv uro eller destruktiv uro?

Bidrar elever til å forstyrre arbeidssituasjonen for andre elever?

Samarbeidsklima

Hjelper elever hverandre med oppgaver de skal jobbe med?

Alle? Noen? Jenter, gutter? Majoritet, minoritet?

Er lærer aktiv når det gjelder å stimulere til aktivt elevsamarbeid?

Lærer

Å skape elevaktivitet

Bidrar lærer til å skape elevaktivitet?

Eksempler på hvordan dette skjer - hvordan det kommer til uttrykk

Virker lærer oppmerksom på elever som unndrar seg læring?

Følger læreren aktivt opp enkelte elever som mister motivasjonen underveis? Klarer læreren å remotivere elevene?

Bruk av ros og verdsetting

Bruk av irettesettelser

Læringstrykk/tempo

Er læreren aktiv i timen?

Lærers rolle for «drivet i læringsarbeidet»?

Lærers fokus på faglige aktiviteter

Læreren som leder i klasserommet

Har læreren en «naturlig autoritet» i sin utøvelse av lederrollen (relasjonskompetanse)?

Er lærer en synlig leder i klasserommet?

Finnes det elever læreren kommuniserer dårlig med?

Virker læreren sikker på det han/hun skal formidle?

Hvordan responderer lærer på utenomfaglige spørsmål fra elevene?

Tilpasset opplæring

Differensiering?

Gruppeinndeling?

Ulike opplegg for ulike elever?

Grunnleggende ferdigheter

Å kunne uttrykke seg muntlig

Å kunne uttrykke seg skriftlig

Å kunne lese

Å kunne regne

Å kunne bruke digitale verktøy

Hvordan kommer dette til uttrykk i timen?

Er det grunn til å tro at elevene har utviklet seg i løpet av denne timen?

Bærer undervisningen preg av varierte arbeidsmetoder?

	1	2	3	4	5	
Nei	☐	☐	☐	☐	☐	Ja

Timens avslutning

Tidspunkt for avslutning

minutter før

Hvordan avslutter læreren den faglige delen av timen?

Oppsummeres læringsmålene?

Bygges det bro mellom gammel og ny kunnskap?

Total læringseffektivitet

Omtrent hvor stor del av undervisningen har relevans i forhold til læringsmålene?

%

Overordnet vurdering av kvaliteten på undervisningen

Svake timer 1-3

Solide timer 4-6

<i>Svake timer</i>	<i>Solide timer</i>
Klasseledelse og relasjoner - Ettergivende ledelse - Utydelige beskjeder - Svak fagdidaktisk kompetanse - Dårlig relasjon lærer - elev	Klasseledelse og relasjoner - Gode relasjoner - Autoritativ ledelse - Mange positive tilbakemeldinger - Høye forventninger til elevene - Tydelige grenser og håndhevelse av regler
Organisering og arbeidsmåter - Svak fagdidaktisk kompetanse - Mer ansvar for egen læring - Ikke planlagt undervisning - Mye bevegelse (elever og lærere) - Læreren ikke tilstede	Organisering og arbeidsmåter - Alle elever er aktive - Lærer har oversikt - Variasjon, men framdrift - Høyt læringstrykk - Tilpasset undervisning innenfor fellesskapet
Lærings- og undervisningshemmende atferd - Passive elever - Elever som bedriver annen aktivitet - Elever som vandrer - Diskusjoner lærer – elev - Utagerende atferd	Lærings- og undervisningshemmende atferd - Fravær av problematferd - Positiv og hyggelig stemning

Kilde: (Nordahl mfl. 2009)

Svake	1	2	3	4	5	6	Solide
timer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	timer

Litteraturreferanser

Arnot, M., J. Gray, mfl. (1998). *Recent Research on Gender and Educational Performance*. London: OFSTED, Office for Standards in Education.

Aschaffenburg, K. og I. Maas (1997). "Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction." *American Sociological Review* 62(4): 573 - 587.

August, D. og K. Hakuta (1997). *Improving schooling for language-minority children. A research agenda*. Washington, D.C: National Academy Press.

Aukrust, V. G. (2003). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring *Dialog, samspill og læring*. I. O. Dyste. Oslo, Abstrakt forlag.

Bachmann, K., P. Haug, mfl. (2010). Med rett til å prestere. *Pisa – sannheten om skolen*. E. Elstad and K. Sivesind. Oslo, Universitetsforlaget.

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bakken, A. (2003a). Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bakken, A. (2003b). "Mormålsundervisning og skoleprestasjoner." *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 3(1): 3-23.

Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bakken, A. (2008). "Er kjønnsforskjeller i skolen avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus?" *Tidsskrift for ungdomsforskning* 8(1): 85-93.

Bakken, A. (2009a). "Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner?" *Tidsskrift for ungdomsforskning* 9(2): 24 - 44.

Bakken, A. (2009b). Ulikhet på tvers. Har foreldrenes utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bakken, A. (2010). Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år. Kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Bakken, A., E. Borg, mfl. (2008). Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barth, F. (1972). *Synkron komparasjon. Analyse. Syntese. Komparasjon*. Oslo.
- Bernstein, B. (1970). "Education cannot compensate for society." *New Society* 15: 344-347.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. og U. Lundgren (1993). *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber forlag.
- Birkelund, G. E. og A. Mastekaasa, Eds. (2009). *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Bjerrum Nielsen, H. (1984). Små piger, søte piger, stille piger - om pigeliv og pigesosialisering. *Å lykkelige ungdomstid?* C. Beck and L. Grue. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. (2000). Sophie og Émile i klasseværelset. Køn og marginalitet i skolen. *Pedagogik. En grundbog til et fag*. J. Bjerg København, Hans Reitzel.
- Bjerrum Nielsen, H. (2009). *Skoletid. Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. og K. Larsen (1985). Piger og drenge i klasseoffentligheden. *Rapport nr. 2*. Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Blichfeldt, J. (2003). Lære for livet. Skolen som møteplass for mening og mestring. *Rapport 7*. Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.
- Boaler, J. (1997). *Experiencing school mathematics. Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning*. Buckingham: Open University Press.
- Boaler, J. (2002). "Paying the prize for "Sugar and Spice". Shifting the analytical lens in equity research." *Mathematical Thinking and Learning* 42(2-3): 127-144.
- Bonesrønning, H. og J. M. V. Iversen (2008). Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007. Trondheim, Senter for økonomisk forskning AS.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York - London: John Wileys and Son.

- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. *Power and Ideology in Education*. J. Karabel and H. A. H. New York, Oxford University Press.
- Bourdieu, P. og J.-C. Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage Publications.
- Bowles, S. og H. Gintis (1979). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brekke, I. (2008). Betydningen av etnisk bakgrunn for sysselsetting og inntekt. *Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi*. Oslo, Universitetet i Oslo. Ph.d.
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual Education. From Compensatory to Quality Schooling*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brookover, W., C. Beady, mfl. (1979). *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools can make a Difference*. New York: Praeger.
- Brox, O. (1995). *Integrasjon av minoriteter. Kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?* Oslo: Tano.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Departement of Health Education and Welfare.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Condie, R., A. McPhee, mfl. (2006). Review of Strategies to Address Gender Inequalities in Scottish Schools. Final Report. Edinburg, Scottish Executive Education Department.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Cotton, K. (1995). *Effective School Practices: A Research Synthesis*. Portland, Oregon, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Crosnoe, R., C. Riegle-Crumb, mfl. (2007). "Gender, self-perception, and academic problems in high school." *Social Problems* 54: 118-138.
- Cummins, J. (2000a). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000b). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dale, E. L. og J. I. Wærness (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Deal, T. E. og K. D. Peterson (1990). *The Principal's Role in Shaping School Cultures*. Washington DC: US Department of Education.

Denissen, J. A., N. R. Zarrett, mfl. (2007). "I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest." *Child Development* 78: 430-447.

DfES (2007). Gender and education: the evidence on pupils in England. London, HM Government, Department for Education and Skills.

DiMaggio, P. (1982). "Cultural Capital and School Success. The Impact of Status Culture Participation on the Grades of United States High-School-Students." *American Sociological Review* 47(2): 189-201.

Daae-Qvale, I. (2009). Minoritets elever i videregående skole – ressursorientering, usynliggjøring og problemfokus. *Over profesjonelle barrierer. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og ungdom*. E. mfl. Oslo, Gyldendal akademiske forlag

Edmonds, R. (1979). "Effective schools for the urban poor." *Educational Leadership* 37(1): 15–24.

Ehrenberg, R. G., D. D. Goldhaber, mfl. (1995). "Do Teachers Race, Gender, and Ethnicity Matter - Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988." *Industrial & Labor Relations Review* 48(3): 547-561.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Erikson, R. og J. O. Jonsson (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Colorado: Westwood Press.

Fekjær, S. (2006). "Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge." *Tidsskrift for samfunnsforskning* 47: 57-93.

Fekjær, S. og M. S. Leirvik (2011). "Silent gratitude: Education among second-generation vietnamese in Norway." *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37(1): 117-134.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of Culture*. New York: Basic Books.

Gibson, M. A. og J. U. Ogbu, Eds. (1991). *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York, Garland Publishing, Inc.

Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Models*. London: Edward Arnold.

Goldthorpe, J. H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

- Gray, J., H. Goldstein, mfl. (1996). "Changes in improvements in schools' effectiveness: Trends over five years." *Research Papers in Education* 11(1): 35 - 51.
- Grøgaard, J., H. Helland, mfl. (2008). Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående. Oslo, NIFUSTEP.
- Grøgaard, J. B. (1993). "Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen." *Samfunnsspeilet* (1).
- Grøterud, M. og B. S. Nilsen (1998). *Effektive skoler - effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Halpern, D. F. (1997). "Sex differences in intelligence. Implications for education." *American Psychologist* 52: 1091-1102.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2008). Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærerrolla og lærerutdanninga. Volda, Høgskolen i Volda, Institutt for pedagogikk
- Haug, P. (2010). Det som skjer i klasseromma. *Kvalifisering til læraryrket*. P. Haug. Oslo, Abstrakt
- Heath, A. F., C. Rethon, mfl. (2008). "The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment." *Annual Review of Sociology* 2008(34): 211-235.
- Hernes, G. (1974). "Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?" *I forskningens lys*: 231-251.
- Hong, S. og H.-Z. Ho (2005). "Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups." *Journal of Educational Psychology* 97(1): 32-42.
- Imsen, G. (2000). *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jackson, C. (2006). *Lads And Ladettes In School*. London: Open University Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.

- Jencks, C. m. (1974). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper & Row.
- Jensen, A. R. (1969). "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?" *Harvard Educational Review* 39(1): 1 - 123.
- Kjeldstadli, K. (1998). "Nytten av å sammenlikne." *Tidsskrift for samfunnsforskning* 29: 435 - 448.
- Kjærnsli, M. og A. Turmo (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K., Ed. (1998). *Klasseromsforskning - på norsk*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Unipub AS.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende. *Fag og arbeidsmåter i endring. Tidsbilder fra norsk grunnskole*. K. Klette. Oslo, Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2008). "Når elever får ansvaret for å forvalte egen ulykke." *Bedre Skole*(1): 9 - 13.
- Kleven og Strømnes (1998). I Klette, K. r. K. p. n. O. A. (1998). Systematiske observasjoner som tilnærming til klasseromsforskning. *Klasseromsforskning på norsk*. K. Klette. Oslo, AdNotam forlag.
- Klyve, A. (2009). *Sinte unge menn i kunnskapssamfunnet*. Nestun: Folilo.
- Krejsler, J. (2007). "Skolereform, livslang læring og individualisering." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91: 277 - 289.
- Kulbrandstad, L. A., E. Bakke, mfl. (2008). Skolekulturer for språklæring. En kasusundersøkelse av fire skoler. Hamar, Høgskolen i Hedmark.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv?* Oslo, Ungforsk.
- Leirvik, M. S. (2010). "'For mors skyld'. Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn." *Tidsskrift for ungdomsforskning* 10(1): 23-47.

Levine, D. U. og L. W. Lezotte (1990). Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice. Madison, National Center for Effective Schools Research and Development.

Lindblad og Salström (2000). Klasseromsforskning – en översikt med fokus på interaksjon och elever. *Pedagogik. En grundbok til et fag*. J. Bjerg. København, Hans Reitzel.

Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lødding, B. (2009). Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring. *Rapport 41/2008*. Oslo, NIFUSTEP.

Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.

Markussen, E., Ed. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.

Mehlbye, J. og C. Ringsmose (2004). Elementer i god skolepraksis - "De gode eksempler". København, Akf forlaget.

Modood, T. (2004). "Capitals, ethnic identity and educational qualifications." *Cultural Trends* 13(2): 87-105.

Mortimore, P., P. Sammons, mfl. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Somerset: Open books.

Nordahl, T. (2003). "Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom." *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2(3).

Nordahl, T. (2007). Gutter og jenters situasjon og læring i skolen. Hamar: Høgskolen i Hedmark (www.hihm.no).

Nordahl, T., S. Mausethagen, mfl. (2009). Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene. Hamar, Høgskolen i Hamar.

Nordenbo, S. E., A. Holm, mfl. (2010). Input, process, and learning in primary and lower secondary schools. Copenhagen, Danish Clearinghouse for Educational Research.

Nordenbo, S. E., M. S. Larsen, mfl. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

- Opheim, V., J. Grøgaard, mfl. (2010). De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen. *Rapport nr. 34*. Oslo, NIFU.
- Parlett, M. og D. Hamilton (1972). Evaluation as illuminative: A new approach to the study of innovatory programs. *Paper presented on Center for Research in Educational Science*. Edinburgh, University of Edinburgh.
- Pihl, J. (1998). Minoriteter og den videregående skolen. *Avhandling (dr.polit)*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Plowden Committee (1967). Children and their primary schools. London, HMSO.
- Portes, A. og R. G. Rumbaut (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley, California: University of California Press.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Purkey, S. og M. Smith (1983). "Effective schools: A review." *The Elementary School Journal* 83: 427-452.
- Raudenbush, S. W. og A. D. Bryk (1992). *Hierarchical linear models. Applications & data analysis methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Reynolds, D. og C. Teddlie (2000). The Processes of School Effectiveness. *The international handbook of school effectiveness research*. C. Teddlie and D. Reynolds. London, Falmer Press: 134 - 159.
- Rutter, M., B. Maughan, mfl. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*. Shepton Mallet: Open books.
- Sadker, D. og E. Silber (2007). *Gender in the classroom. Foundations, skills, methods, and strategies across the curriculum*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Sammons, P., J. Hillman, mfl. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. London, Office for Standards in Education and Institute of Education.
- Sammons, P., S. Thomas, mfl. (2007). *Forging Links. Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. *Fundamentals of Educational Planning*. Paris, UNESCO.
- Skelton, C., B. Francis, mfl. (2007). Breaking down the stereotypes: gender and achievement in school. London, Roehampton University.

Skolverket (2005). Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat. Stockholm, Skolverket.

Slavin, R. E. og A. Cheung (2003). Effective reading programs for English language learners. A best-evidence synthesis. Baltimore, MD, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Sletten, M. (2000). Det skal ikke stå på viljen. En studie av utdanningsplaner og yrkesønsker blant ungdom med innvandrerbakgrunn. *Institutt for sosiologi*. Oslo, Universitetet i Oslo. Hovedfagsoppgave i sosiologi.

St. meld. nr 30 (2003-2004). Kultur for læring. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Starke, R. (1975). Program evaluation, particularly responsive evaluation. *Paper presented on the Evaluation Center*, Western Michigan University.

Støren, L. A. (2009). Choice of Study and Persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background. *Rapport 43/2009*. Oslo, NIFU-STEP.

Støren, L. A., H. Helland, mfl. (2007). Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001. Oslo, NIFUSTEP.

Sukhnandan, L., B. Lee, mfl. (2000). *An investigation into gender differences in achievement. Phase 2: School and classroom strategies*. Slough: National Foundation for Educational Research.

Teddlie, C., C. Falkowski, mfl. (1984). The Louisiana School Effectiveness Study: Phase Two, 1982-84. Baton Rouge, Louisiana Department of Education.

Teddlie, C. og D. Reynolds, Eds. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London, Falmer Press.

Teddlie, C. og S. Stringfield (1993). *Schools do make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.

Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta norsk forlag.

Telhaug, A. O. (2005). "Kontinuitet eller oppbrudd? Noen ord om Bondevik II-regjeringens politikk for en ny grunnutdanning." *Årbok for norsk utdanningshistorie* 22.

Thomas, W. P. og V. P. Collier (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement (Final Paper No.

1.1). Santa Cruz, CA, University of California, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Wagner, Å. K. H. (2004). Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001. Stavanger, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Warrington, M. og M. Younger (2006). *Raising Boys' Achievement in Primary Schools. Towards a Holistic Approach*. Maidenhead: Open University Press.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Aldershot: Ashgate Publishers Limited.

Woods, P. (1999). *Successful Writing for Qualitative researchers*. London: Routledge.

Ziehe, T. og H. Stubenrauch (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. København: Politisk revy.

Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske bokforlag.