

Nr. 21

RAPPORT

Peder Haug

KLASSEROMFORSKING

Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning

Forfatter	Peder Haug
Utgjevar	Høgskulen i Volda
År	2011
Serie	Rapport
ISBN	978-82-7661-302-5 (digital utgåve)
ISSN	1891-5981
Sats	Forfatter
Distribusjon	http://www.hivolda.no/rapport

Peder Haug er professor ved Institutt for pedagogikk, ved Høgskulen i Volda. Rapporten vart utarbeida på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet, mai 2008.

© Forfatter/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfatter/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk..

Rapport / Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda

Vitskaplege og andre faglege arbeid på høgare nivå enn notat. Både forfatter og institusjon er fagleg ansvarlege for publikasjonen. Arbeida kan vere rapportar frå prosjekt/oppdragsverksemd eller reint teoretiske arbeid av eit visst omfang. Rapportane må vere godt gjennomarbeidde med omsyn til innhald, struktur og språk og innehalde referansar. Rapportane skal vere godkjende av anten dekan eller prosjektleiar eller annan fagperson dei har utpeika og FoU-leiar ved HVO.

Innhald

Innleiing	4
Nokre overordna poeng	4
Sentrale tendensar i klasseromforskinga	7
Retninga i utviklinga i klasseromma	8
Høgt aktivitetsnivå	10
Aukande omfang av individuelt arbeid	12
Tilpassa opplæring	14
Variasjon	17
Drøfting	18
Konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanninga	23
Elevkjennskap og sosial kompetanse	25
Å kunne planlegge og organisere	25
Fagleg og pedagogisk kunnskap	26
Litteratur	27

Innleiing

Denne utgreiinga er laga på oppdrag av Kunnskapsdepartementet i samband med arbeidet med ei stortingsmelding om lærarrolla og lærarutdanninga. Den tek opp og presenterer nyare norsk klasseromforskning ut frå ei slik bestilling: ... *et notat om kunnskapsstatus innen klasseromforskning og vurdering av konsekvenser for lærerrolle og lærerutdanning.*

Termen klasseromforskning må forståast vidt (Klette, 1998). Den gjeld forskning på pedagogisk praksis, eller prosessane i undervisning og læring der dei måtte gå føre seg. Enkelte innan denne forskinga held fast ved at ramma er klasserommet. Tilvisinga til klasserommet kan også skjønast metaforisk. Om t.d. ein studerer verksemda i eit klasserom, ute på skuleplassen, i ein gymnastikksal, på fjellet eller i eit konsertlokale er då ikkje det vesentlege, men at det går føre seg undervisning og læring i regi av skulen. Målsettinga med forskinga er å få innsyn i det som elevar og lærarar held på med i undervisning og læring innanfor rammene av opplæringsinstitusjonane.

Nokre overordna poeng

Lenge var det lite interesse for kunnskapen om det som gjekk føre seg i undervisninga (Klette, 1998). Det kan tyde på at ein ikkje såg på aktivitetane i undervisninga som avgjerande for resultatet. Innanfor forskinga var interessa i staden knytt til ei rekkje andre oppgåver i skulen, t.d. planlegging, rettleiing, organisasjonsutvikling, leiing osv. (Telhaug, 1997).

Frå 1990-talet av auka interessa for undervisninga att, og med vekst i interessa for feltet. Mellom anna ved dei store forskingsprogramma¹ om utdanning i Noregs forskingsråd frå 1990-talet og framover, har det vorte publisert nokre studiar frå klasseromma. Det har gitt ny kunnskap om kva som går føre seg i undervisninga. Desse og andre forskingsarbeid gir eit breitt bilde av skulen og verksemda der, og vitnar om eit stort mangfald både i innhald, arbeidsmåtar og kvalitet.

Kunnskapsinteressa i denne forskinga er både teoretiske og praktiske, og krinsar rundt spørsmålet: Kva går føre seg i klasserommet? Det er prosessane i klasserommet som er det sentrale. Vi har ingen nyare norske studiar som direkte studerer sambandet mellom prosessar og resultat, det som i si tid vart kalla det naturvitskaplege inspirerte hovudsporet i klasseromforskning. Den har som formål å få fram kunnskap som kan auka effektiviteten i

¹ Mellom andre: PUF, KUL, KUV, Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling, Evalueringa av Reform 97, KUPP, PraksisFoU.

opplæringa. Ein prøver å svare på spørsmålet om kva som er den beste måten å undervise på, og studerer det ved kvantitative undersøkingar og statistiske samanhengar (Lindblad & Sahlström, 2000, med referanse til Bellack, 1978). Slike studiar har lenge vore i miskreditt i Noreg, mest av vitskapsteoretiske og ideologiske grunnar. Truleg er dei i ferd med å bli godtekte att på grunn av auka forståing for og krav om evidensbasert handling (Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007).² Likevel er det grunn til å understreke kor kompleks ein klasseromsituasjon er, og kor vanskeleg det vil vere å overføre det som fungerer i ein setting til ein annan med andre personar og relasjonar.

Det som er omtala som det humanistiske sporet i klasseromforskinga har blitt det dominerande. Det er ei kvalitativt orientert forsaking (som også brukar kvantitativt materiale), og som har som intensjon å auke innsikta i aktørane, aktivitetane, handlingane og relasjonane i klasseromma. Innanfor ei slik vid kunnskapsinteresse finn vi så ei mengd ulike tema som kommunikasjon og interaksjon, undervisningsformer, arbeidsoppgåver, fag, aktivitetsformer, tidsbruk, lærarrolla, elevrolla, trivsel osv.

Forskinga i klasserommet nyttar ei rekkje metodologiske tilnærmingar, men er først og fremst assosiert til ulike former for observasjon, gjerne i kombinasjon med andre dataformer som spørjeundersøkingar (intervju osv) og dokumentanalysar. Omfanget av observasjonar i ulike studiar varierer kollossalt. Gunn Imsen observerte t.d. i gjennomsnitt 3,4 timar pr klasse i 175 klassar (Imsen, 2003), medan Selma Therese Lyng følgde nokre få utvalde klassar gjennom eit heilt år (Lyng, 2004). Den norske forskinga har i hovudsak vore gjort innanfor naturlege rammer. Det vil seie at ein har observert klasseromma slik dei er, utan spesiell tilrettelegging i samband med observasjonen (naturalisme). Eit alternativ er å arrangere undervisnings/opplæringssituasjonar som ein så studerer. Det er aktuelt i samband med eksperimentelle opplegg, og der ein vil studere fenomen som førekjem såpass sjeldan, at sjansane for å treffe dei meir tilfeldig er små. Det er mellom anna tilfelle i Aukrust (2003) som studerer heilklassemøtet.

Med ulike tilnærmingar og dermed ulike former for data, kan det verte diskrepans i resultat om det same. Det tyder ikkje nødvendigvis at nokre metodar er rettare enn andre, men at dei ulike metodane og formene for observasjon opnar for ulike perspektiv. Eit sentralt tema for

² I Clearinghouse rapporten: *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole* (Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008) som har gått gjennom 6000 forskingsreferansar konstaterer at dei ikkje har funne eit einaste randomisert og kontrollert eksperiment om forholdet mellom undervisning og læring utført i løpet av dei siste ti åra.

debatt om klasseromforskinga er i kva grad måten observasjonane blir gjort på bestemmer dei resultata som kjem ut av data. Det har vore særleg aktuelt der ein har nytta førehandsstrukturerte observasjonsskjema. Då kan strukturen i skjemaet og utvalet av kategoriar ein studerer forklare resultatet.³ Alternativa til dei strukturerte studiane er dei etnografiske og antropologisk orienterte prosjekta. Der prøver ein å registrere heilskapar, og forskarane er dei som avgjer kva som blir registrert der og då. Då er deira forståing i augneblinken avgjerande. For å unngå bias både i høve til kategoriar og personar har fleire gått over til lyd og bildeopptak av undervisninga og aktivitetane. Sjølv om det gir betre vilkår for å kontrollere registreringane, er heller ikkje det fullkome. Det fører med seg til dels andre utfordringar (Munthe, 2006).

Klasseromforskinga er tids- og ressurskrevjande. Difor er det nokså utbreidd med studiar av få klassar og få lærarar, noko som også gjeld i den norske forskinga (Klette, 2003). Det utfordrar dermed representativiteten i den grad ein vil bruke resultata frå denne forskinga for å uttrykke noko om korleis tilstanden er i skulen totalt sett. Det er først og fremst gjennom replikasjonar at ein får høve til å generalisere frå slike undersøkingar.

Eg har teke tak i sentrale forskingsarbeid som er utført dei seinare åra, dei fleste mot slutten av 1990-åra og seinare. Det er gjennomført systematiske søk i BIBSYS, Norart og Forskdok. Med søkeord som klasserom og klasseromsforskning kjem det opp mange og ulike referansar. Målsettinga har så vore å finne fram til arbeid som kan gje det ”store” bildet av klasseromma i den norske grunnskulen, og få tak i kva som er typisk eller representativt for den verksemda som går føre seg der.⁴ Det er slik oppdraget frå Kunnskapsdepartementet er oppfatta.

Mykje av klasseromforskinga synest å vere gjort for å få innsyn i meir spesifikke og avgrensa spørsmål. Det kan t.d. vere korleis ulike undervisningsformer fungerer (Johannesen & Skjærvold, 2005), kva som karakteriserer gode lærarar (Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004; Moen, 2004), korleis undervise i utvalde fag (Hansen, 2005; Jordet, 2007), bruken av utvalde undervisningsmetodar (Pettersson, 2000), utbreiinga av bestemte fenomen som inkludering (A.-L. Arnesen, 2004), mange har studert IKT, t.d. (Berg & Moberg, 2004), tilpassa opplæring (Haug, 2006) og teiknspråk (Ohna et al., 2003). I fleire av arbeida er

³ I prosjektet ”Begynnaropplæring og tilpassa undervisning” (Haug, 2006), inkluderte vi t.d. fleire kategoriar om elevåtfærd, ut frå ein ide om at ein grunn til at det er registrert få elevinitiativ i undervisning kan henge saman med at ein har hatt få kategoriar å krysse av for. Resultatet var negativt, sjølv med fleire kategoriar auka ikkje omfanget av elevinitiativ.

⁴ Med få unntak gjeld referansane studiar i grunnskulen.

omfanget av klasser som blir studerte avgrensa, ned til berre eitt (Moen, 2004). Det kan vere valt fordi det har eit særpreg eller innhald som samsvarar med forskaren sine interesser, t.d. å studere gode lærarar. Så å seie alle arbeida frå eit av dei mest produktive miljøa for klasseromforskning ved NTNU i Trondheim har slike spesifikke og avgrensa problemstillingar,⁵ og som gjer dei mindre eigna som grunnlag for å svare på spørsmål om kva som er typisk for arbeidet i klasseromma i skulen.

Ein konsekvens av denne avgrensinga er at klasseromforskninga i dag ikkje kan gje eit særleg sikkert eller klart bilde av kva som skjer i undervisninga i skulen. Som det vil gå fram av presentasjonen nedanfor, er dokumentasjonen omfattande, men med merkbare variasjonar mellom resultatata frå ulike forskingsprosjekt. Med betre tid til disposisjon kunne notatet ha presentert dei ulike forskingsarbeida meir detaljert.

Ein kritikk av klasseromforskninga har vore at den ikkje er oppteken av kontekstane undervisninga går føre seg innanfor (Kleven & Strømnes, 1998). Det har nyare forskning dels teke omsyn til. Det er gjort ved på ulike måtar å kartlegge forholda rundt skulen. Det er t.d. vanleg med utspørjing av elevar og lærarar i samband med studiar av klasseromma, for nettopp å kunne sjå samanhengar mellom arbeidet i klasseromma og det som skjer rundt. Likevel er det klare manglar i deler av forskinga når det gjeld å studere og sjå samanhengar mellom ytre og indre vilkår. Her er difor resultat frå klasseromforskning supplert med data frå undersøkingar med andre metodiske tilnærmingar.

Notatet er vidare delt inn i tre hovudavsnitt. Først presenterer eg hovudtendensane i forskinga som er gått gjennom. Deretter følgjer ei kortfatta drøfting av resultatata. Det siste punktet tek opp refleksjonar over moglege konsekvensar for lærarrolla av dei framlagde tendensane.

Sentrale tendensar i klasseromforskninga

Eg finn to hovudtendensar i materialet. På ei side kan ein over tid registrere ei gradvis endring i arbeidsformene i klasseromma. På den andre sida ser det samtidig ut til at variasjonane mellom måten det vert arbeidd på i ulike klasserom og i ulike fag er relativt store.

Eit prosjekt som på ein brei måte gir innblikk i slik endring i skulen er prosjektet "Lære for livet", og som vart gjennomført som ein del av evalueringa av Reform 97(Blichfeldt, 2003b).⁶

⁵ <http://www.bokkilden.no/SamboWeb/sok.do?rom=MP&enkeltsok=Skriftserien+Klasseromsforskning&side=1>

⁶ Presentasjonen av resultatata frå Blichfeldt sitt prosjekt er her henta frå sluttrapporten frå evalueringa av Reform 97 (Haug, 2004), s 51 f.)

Designet for prosjektet har Jan Frode Blichfeldt nytta i studiar av skular både i 1971, 1981 og 2001 (Blichfeldt, 1973, 1985, 2003a). Det gir eit grunnlag for å identifisere endringar over ein 30-års periode, sjølv om han ikkje har studert dei same skulane kvar gong. Det er sjølvsagt mange kompliserande forskingsmetodiske utfordringar rundt denne forma for undersøkingar og samanlikningar. Det styrker konklusjonane at dei samsvarar godt med fleire andre forskingsprosjekt som har studert skulen.

Blichfeldt (2003) konstaterer at kontekstane rundt skulen er nokså sterkt endra over tid. Det mest påfallande er at mediesamfunnet slår inn i skulen, og at mange forhold innan nasjonal og kommunal forvaltning er endra, og med konsekvensar for arbeidet i skulen. Slike endringar fører til andre og nye utfordringar og utviklingsoppgåver. Det kan tolkast slik at nye løysingar og strukturar gir andre utfordringar enn før, og at det endelege svaret på korleis drive god skule ikkje finst. Det er avhengig av svært mange tilhøve både i og utanfor skulen.

Ei særst tydeleg følgje av utviklinga er at det frie handlingsrommet i skulen har blitt større. Det har lagt grunnlag for større variasjon mellom skular og klasser. Det kjem ikkje først og fremst berre på grunn av individuelle skilnader lærarar i mellom slik det alltid har vore, men som ei følgje av endra strukturar.

Retninga i utviklinga i klasseromma

Internasjonalt er det gjort forskning i klasseromma heilt frå byrjinga på 1900-talet (Hoetker & Ahlbrandt, 1969). Når vi studerer gjennomsnittresultata for mange klassar/grupper kan vi konstatere at undervisningsmønsteret i dag i hovudsak er om lag det same som det alltid har vore (Gustafsson & Lundgren, 1981), i Noreg som andre stader. Arbeidet i skulen både under Normalplanen av 1939 (Hove, 1960), M74 (OMI-rapport nr 26, 1983), M87 (Nilsen, 1993; Skaalvik & Fossen, 1995) og L97 (Gunn Imsen, 2003; Klette, 2003) er prega av dei same arbeidsformene.⁷ Dei mest vanlege mønstra er IREF og 2/3 regelen. IREF er eit spørsmål - svar mønster der læraren initierer (I), eleven svarer (R), læraren vurderer (E) og der læraren eventuelt følgjer opp med kommentar eller nytt spørsmål (F). To-tredelsregelen tyder at i to tredeler av tida vert det snakka i timane. Læraren har ordet 2/3 av tida, i den resterande tredelen har gutane ordet 2/3 av tida. Også dei aller nyaste norske undersøkingane viser noko av det same, men med visse modifikasjonar. Det viktigaste nye er at omfanget av individuelt

⁷ Historia om tidsmaskinen kan indikere noko av kva det handlar om. I år 1900 sende denne maskinen ein kirurg og ein lærar til år 2000, til ein operasjonssal og eit klasserom. Kirurgen vart forvirra av alt det nye, og kjende seg ikkje att. Læraren tok eit stykke tavlekrit og heldt fram med å undervise som han alltid hadde gjort (Edwards, Gilroy & Hartley, 2002).

arbeid med arbeidsoppgåver har auka (sjå eige punkt nedanfor), medan omfanget av kollektiv undervisning har gått noko ned (Haug, 2003; Haug, 2006; Imsen, 2003; Klette, 2004; Klette et al., 2008; Munthe, Haynes, & Mæland, 2008).

Hovudmønsteret i undervisninga inneheld dei same hovudmomenta no som før, men med noko endra omfang. Lærarane arbeider mykje i høve til heile klassen med instruksjon og spørsmål – svar. Aktivitetsnivået er høgt både hos lærar og elev, men slik at læraren styrer og regulerer verksemda, medan elevane utfører oppgåver, lyttar til læraren og er i mindre grad munnleg aktive.

Eit viktig spørsmål er om det at ein observerer tilnærma det same mønsteret i undervisninga til ulike tider, er uttrykk for at arbeidet går føre seg som det alltid har gjort. Det er grunn for å spørje om forskingsresultata tyder at det blir undervist på same måten tidleg på 1900-talet som i dag? Svaret på det vil vere, som også Blichfeldt (2003) er inne på at det har skjedd endringar (Haug, 2004; Lindblad & Sahlström, 2000).

At forskinga har vore lite merksame på desse endringane, kan henge saman med at dei teoretiske og metodiske tilnærmingane til feltet ikkje har endra seg særleg, og at ein på eit tidleg tidspunkt ikkje kom lenger på det grunnlaget. Det kan ha hatt som konsekvens at endringane har skjedd tidlegare og endringsprosessane har gått over lengre tid, enn det forskinga har vore i stand til å vise (Lindblad & Sahlström, 2000). Det tyder at sjølv om dei organisatoriske rammene for måten undervisninga skjer på er like, er både rammene og aktivitetane forskjellige. Det heng igjen saman med at forståinga av det pedagogiske mandatet og den pedagogiske handlinga er andre. Med ny teknologi er det opna for langt meir omfattande datamengder, som kan gje ny innsikt. Klette (2003) er også inne på at omgrepa som blir brukte om verksemda i klasserommet ikkje har gjort det mogleg å ordfeste det som skjer på ein nøyaktig nok måte og etterlyser ein meir nyansert bruk av fagomgrep.

Blichfeldt (2003) presenterer døme på store endringar i somme skular og klassar, medan det ikkje ser ut til å ha skjedd så mykje i andre. Dei er meir omfattande på barnesteget, enn på ungdomssteget. I resultata frå evalueringa av Reform 97 heiter det at behovet for endring er særleg stort på ungdomssteget (Haug, 2004): Endringane gjeld særleg organisering og tilrettelegging. I følgje Blichfeldt (2003) har rørsla retning ...

- frå det etablerte i formidlingspedagogikken og til det nye i aktivitetspedagogikken, og den har kome ulikt ved forskjellige skular.
- frå fagoppsplitting til større fagleg heilskap og samanheng

- frå individuelt til kollektiv ansvar i arbeidslag
- frå ein-sided kollektivt orientert undervisning frå kateteret av samla klassar til varierte arbeidsformer i ulike fysiske omgivnader og med individuell innretting
- frå ein timeplan med 45 minutt bolkar lagt eit år om gongen til stor variasjon i organisering og tidsbruk.

Blichfeldt finn at den profesjonelle fellesskapen mellom lærarar har mange stader vorte tettare og meir aktiv enn før. Lærarar utvekslar erfaringar, hjelper kvarandre med å identifisere mønster, forstå samanhengar og å prøve ut nye tilnærmingar fagleg og sosialt. Alle får det ikkje til, men det viktigaste er at dialogen vert halden levande, i elevgruppa, i arbeidslaga og på skulen (Blichfeldt, 2003). Samstundes blir det konkludert med at læraren si rolle i høve til elevane er grunnleggjande som før, men med eit noko anna innhald. Det har vorte viktigare å legge til rette, rettleie og inspirere enn berre å formidle fagstoff. Elevane får eit større personleg og kollektivt handlingsrom. Samstundes er mange trekk ved elevrolla som før. Dei opnare arbeidsformene gir høve for elevane til å vere meir aktive og sjølvstendige. Samstundes er skulen særskild viktig for elevane som sosialt system, staden der dei møter og samhandlar med andre jamaldringar. Dette legg også foreldre svært stor vekt på, samstundes som dei er langt meir delte i synet på det "nye" i skulen når det gjeld arbeidsmåtar, organisering osv. Ikkje alle foreldre er like begeistra (ibid.).

Andre undersøkingar konkretiserer og nyanserer det bildet som Blichfeldt skaper. Her vil eg gå gjennom nokre av dei mest robuste resultat frå forskinga. Det er verd å merke at ikkje alle dei elementa som er tekne med nedanfor førekjem over alt, eller i det same omfanget.

Høgt aktivitetsnivå

Det er mykje aktivitet i mange klasserom (Haug, 2006; Klette, 2003; Klette et al., 2008; Munthe et al., 2008). Det skjer mykje, elevane er i arbeid og i rørsle, men det kan vere uklart kva aktiviteten har som mål. Å vere aktiv ser ut til å vere viktigare enn kva aktiviteten skal føre fram til av læring. Verksemda skifter ofte innhald og form. Elevane går frå det eine til det andre i nokså høgt tempo, utan å få høve til å stogge opp og dvele ved ei sak eller eit spørsmål, utan å få tid til konsentrasjon. Det gjer innhaldet og systematikken i det faglege mindre synleg, og det reduserer sannsynlegvis meininga og forståinga for elevane. Læringstrykket er lite, medan aktivitetstrykket er stort. Desse resultatane kan summerast opp i ein enkelt studie. Den nyttar analyse videoopptak av undervisning, og legg til grunn eit bestemt analyseskjema CLASS-manualen, (Munthe, 2005; Pianta, R.C., La Paro, K.M. &

Hamre, B.K., 2006). Den nyttar tre hovudkategoriar for analyse. På ein skala frå 1 – 7 skårar kjenslemessig støtte og klasseromorganisering relativt høgt, medan støtte til læring kjem svakt ut (Munthe et al., 2008).

Læraren er mange stader blitt tilretteleggar, rettleiar, vakt og terapeut. Idealet ser ut til å vere at læraren skal vere meir tilbaketrekt, distansert, og overlate læringsarenaen til elevane. Det er dei som skal vere aktive, det er det som fremjar læringa (Dale & Wærness, 2003). TIMSS tyder på at norske elevar er mellom dei i heile OECD-området som blir følgde opp og kontrollerte minst av lærarane sine i matematikk (Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie, & Turmo, 2004). Relasjonane mellom lærar og elev er endra. Fleire undersøkingar understrekar dei gode tilhøva, den uformelle måten som samværet skjer på og nedbygginga av den autoritære lærarrolla (Haug, 2006; Imsen, 2004; Klette, 2003; Munthe et al., 2008). Det kan vere ei av forklaringane på den høge trivselen som er karakteristisk for elevane i skulen. Ein konsekvens av denne lærarrolla er at andre utanfor skulen må hjelpe til (Opheim, 2004). Den viktigaste støtta elevane har i læringa er likevel foreldra. Elevar som har foreldre som hjelper klarer seg bra. Det er ei forklaring på at skulen vår er såpass sterkt sosialt reproduserande som han er, og meir enn i land vi gjerne samanliknar oss med (Ibid.).

På den andre sida registrerer forskinga somme stader lite variasjon i undervisninga. Då blir dei same prosedyrane følgde heilt rituelt nærast kvar time, kvar dag og kvar veke året gjennom. Det tærer på motivasjonen hjå elevane, og mange av dei kan oppleve skulen som keisam (Nordahl, 2000), og læringa kan fort bli overflatisk eller fråverande.

Fellesskapen som ramme for opplæringa har blitt mindre omfattande og dermed mindre viktig enn før. Det heng til dels saman med dereguleringane som har gitt lærarane eit større frirom og høve til eigne val. Ikkje minst forklarar den sterke vektlegginga av tilpassa opplæring forstått som individualisering redusert satsing på fellesskapen (Bachmann & Haug, 2006).

Klassar og grupper er ikkje berre praktiske måte å organisere elevar på. Dei er også fellesskap som kan ha stor verdi både for elevane si sosiale og faglege læring. Det aukar kontakten med læraren og gjer at fellesskapen elevar i mellom blir større. Då er dei i lag om eit fag, eit emne, ei sak, eit spørsmål eller eit problem. Erfaring og forskning syner at når elevar får høve til å dele opplevingar, snakke saman om ei sak, når dei får hjelpe kvarandre, eller få hjelp av kvarandre er det med på å auke både trivselen og læringsutbyttet (Dysthe, 1995). Vel å merke når også det skjer på gode måtar. Forskinga om verknaden av denne sosiale kapitalen viser at han er svært verksam i positiv meining når han fungerer godt (Engen, 2007; Norges forskningsråd, 2005).

Det forskinga i klasseromma ser mindre av, er lærarar som formidlar, som fortel, som motiverer, som kontrollerer, som repeterer, som spør, som sanksjonerer, som går på og som er engasjerte. Det er slike aspekt ved lærarrolla som er med på å avgjere om undervisninga verkar godt eller ikkje for elevane, ut frå resultatane som er komne fram i den internasjonale forskinga om samanhengar mellom læraråttferd og elevlæring (Nordenbo & al, 2008, Øzerk, 2004). Dei gjeld uavhengig av kva undervisningsmetode som ligg til grunn.

Det skiftet dette representerer er registrert i mange av prosjekta som studerer klasserommet, men det gir ikkje grunn til å hevde at dette er det mønsteret som dominerer. Omfanget av det praktiske gjennomslaget er meir uvisst. Sikkert er at ideala er andre enn før. Før stod læraren... *foran klassen, ved kateteret eller ved tavlen, eller gikk rundt i klasserommet og så etter om elevene gjorde noe, eller hjalp dem med oppgavene deres* (Held & Haug, 2003, s 293). No skal læraren i staden ... *inspirere og motivere slik at elevene kan arbeide selvstendig. Læreren skal være en tilrettelegger for elevenes læring, og læreren skal hjelpe og veilede elevene i deres aktiviteter* (Held & Haug, 2003, s 293).

Aukande omfang av individuelt arbeid

Når vi ser undersøkingane over tid, stig omfanget av individuelt arbeid på kostnad av felles kateterundervisning. Det er ei stor endring. Fleire av dei nyare undersøkingane tyder på at det no i gjennomsnitt er ein tilnærma balanse mellom lærarstyrte og elevaktive arbeidsformer (om lag like mykje av kvar), men som eg kjem attende til, med store individuelle variasjonar.

Innanfor det individuelle arbeidet har særleg eitt område fått stor merksemd i deler av forskinga. Det er bruken av arbeidsplanar. Slike planar har ei lang historie, men ser ut til å ha fått gjennomslag utetter 1990-åra (Klette, 2007). Dei er ikkje heimla i læreplanverk eller andre offisielt regulerande tekster om skulen. Utbreiinga kjem sannsynlegvis av at dei er eit svar på dei samla utfordringane i skulen, og som føreset at lærarane har fått ansvar for nye oppgåver i skulen, enn berre det å undervise elevane. Det individuelle arbeidet og arbeidsplanane frigjer tid for lærarane, og det gir samstundes auka vilkår for elevaktivitet. Ansvar for eiga læring er ofte karakteristikken som er nytta om denne arbeidsforma.

Innhaldet i dei og måten dei fungerer på varierer derimot mykje både mellom fag og klassar. Dei kan gi informasjon om kva som skal gå føre seg i eit eller fleire fag i eit bestemt tidsrom. Dei kan innehalde lister over oppgåver som elevane skal ha gjort til avtala tid, eller dei kan vere sjølvinstruerande arbeidsprogram som elevane sjølve skal ha ansvaret for å gjennomføre heime og på skulen.

Særleg den siste forma for arbeidsplanar har fått mykje merksemd både i forskinga og i den offentlege debatten. Det gir elevane eit stort ansvar for eiga læring. Desse planane inneheld gjerne mål og oppgåver og krav til innlevering i ulike fag. Knytt til denne forma for planar er ofte studietimar på skulen, og som skal nyttast til det oppgåvearbeidet som er regulert av planane. Kor utbreidde bruken av denne forma for planar er, og kva tid som går med til dette er ukjent. Enkelte finn at dette er svært framtreidande (Klette et al., 2008), medan andre ikkje kan stadfeste det same (Haug, 2006).

Når det er studietimar og arbeidsplanar sit elevane for seg sjølv, og arbeider ut frå eigne prioriteringar. Då kan ulike elevar i same timen halde på med oppgåver i forskjellige fag eller med ulike oppgåver innanfor det same faget. Difor er det vanskeleg for dei å hjelpe kvarandre, og det er umogleg for læraren gje ei samla støtte eller undervisning. Han eller ho må difor rettleie kvar enkelt, og maktar ofte ikkje å nå over alle i det tempoet som det er behov for (Bäckman, 2008; Haug, 2006; Klette, 2007). Der omfanget av studietimar er stort (særleg på ungdomstrinnet) kan ein også risikere at læraren som er tilstades ikkje har kompetanse nok for å yte assistanse i alle faga som arbeidsplanen omfattar. Då er det døme på at elevane ikkje får støtte i det heile, i enkelte tilfelle er den hjelpa dei får ikkje fagleg haldbar.

Med denne forma for undervisning er mykje av ansvaret for læringa overlaten til elevane, og deira eigne val og forståing av kva som er det beste for dei. Det er også hensikta, ut frå ein argumentasjon om at det gagnar elevane best.

Måten elevane utfører arbeidet på etter desse planane varierer mykje. Det er ei form for anarki i dette. Elevane opptrer forskjellig, som med arbeidsoppgåver elles. Enkelte elevar ser ut til å arbeide målretta og grundig. Ein del elevar vel ikkje å gjere noko, og dei kjem ofte unna med det. Einkvar elev gjer som han og ho vil uavhengig av alt anna og alle andre, så lenge referansen er arbeidsplanane. Eit av dei sikraste resultata frå klasseromforskinga er at nokre elevar profitterer meir på det store frirommet dei er gitt, enn andre. Eit gjennomgåande resultat er at ein del elevar blir verande uverksame, og at dei ikkje gjer eller får gjort dei arbeidsoppgåvene dei er meint å gjere (Arnesen, 2004; Eilertsen, 2007; Haug, 2006; Klette, 2007, 2003; Klette et al., 2008; Lyng, 2004; Lyngsnes, 2003; Solhaug & Fosse, 2008). Nokre studiar finn ein positiv samanheng mellom det som er omtala som produktivitet frå elevane si side (aktivt læringsarbeid) og kvaliteten på klasseromleinga frå læraren si side (Munthe et al., 2008; Nordahl, 2005). Fråveret av aktive lærarar i oppgåveløysinga har konsekvensar.

Det synest enkelt for dei elevane som vil det, å kome lett unna både læringa og oppgåveløysinga. For denne gruppa gjeld så at medan eit av hovudargumenta for ansvar for

eiga læring og arbeidsplanar har vore ”learning by doing”, har resultatet for ein del blitt ”doing without learning”. Elevane har utvikla til dels avanserte instrumentelle strategiar for å finne dei rette svara på oppgåvene, utan å gå inn i dei faglege spørsmåla, og utan å sette seg inn i substansen i saka.

Klasseromforskinga har i liten grad studert dei eksakte konsekvensane av det individuelle arbeidet for trivsel og faglege prestasjonar. Den har i stor grad berre sett på det som skjer i sjølve undervisnings- og arbeidsprosessen. Det er ein rimeleg konklusjon at når elevaktiviteten er liten over lang tid, vil det gå ut over læringa for elevane det gjeld. Mykje forskning dokumenterer det (t.d. Nordenbo, S. E. & al, 2008). Difor kan elevpassivitet vere ei forklaring på låge skulefaglege prestasjonar. Dilemmaet er at i fleire av referansane ovanfor blir det samstundes argumentert for det positive i eit handlingsrom, og at arbeidsplanar og ansvar for eiga læring for mange elevar gir mening og gode vilkår for utvikling av kunnskap og kompetanse.

Tilpassa opplæring

Eit sentralt område i arbeidet i klasseromma er tilpassa opplæring, forstått som ei opplæring lagt til rette for den enkelte eleven. Forskinga har nærma seg dette temaet ved å definere kva tilpassa opplæring er i utgangspunktet, og ved å definere kriterium for korleis det skulle arte seg i praksis (Bachmann & Haug, 2006). Då er utgangspunktet elevaktivitet, elevmedverking og individuelt arbeid. Ut frå kriteria finn forskinga ein del tilpassa opplæring, men konklusjonane er gjerne at den har eit relativt lite omfang, og at den tradisjonelle lærarstyrte undervisninga dominerer (Haug, 2004). Ut frå dei mest vanlege kriteria for tilpassa opplæring, stadfester ei undersøking av begynnaropplæringa (1. – 4. klasse) at det er relativt lite av det i klasseromma. Det vil seie at det er ein del individuelt arbeid og ein del arbeidsplanar. Differensieringa er i stor grad knytt til vanskegrad av oppgåver, og til talet på oppgåver som skal gjerast. Det er mindre å sjå av at innhaldet blir differensiert i form av ulikt innhald (Haug, 2006).

Om ein går nærare inn på det som skjer i klasseromma kan ein få fram data som utfordrar slike konklusjonar (Haug, 2006). Det som forskinga definerte som tilpassa opplæring var i mange tilfelle ikkje det, og noko av det som ikkje var framstelt som tilpassa opplæring kunne gjerne vere det (Haug, 2006).

I bruken av individuelle arbeidsplanar og i arbeid med arbeidsoppgåver får eller tek ikkje alle elevane utfordringane. Mange elevar arbeider, men tek den enklaste vegen, let seg ikkje

utfordre og er nøgde med ein relativt liten og kort innsats. Ein må også stille spørjeteikn ved enkelte av dei oppgåvene elevane vert sette til å gjere. I 1. – 4. klasse brukar dei mykje tid til t.d. å fargelegge (Haug, 2006). Dei fargelegg i norsk, matematikk, engelsk, kroppsøving og musikk. Lærarar har fortalt at allereie i andre klasse er elevar leie av å fargelegge. Desse oppgåvene er ikkje særleg intellektuelt utfordrande, dei får fort rutinepreg, og fungerer først og fremst i mange høve for å få tida til å gå.

Bruken av ekstralærar i klasseromma er ein måte å tilpasse undervisninga på, og det er studert (Haug, 2006). Ofte blir klassane delte. Kvar lærar får færre elevar å arbeide med. Dersom det skal verte ein gevinst, krev det at læraren driv med metodar som fører lærar og elev nærare. Når lærarar då i enkelte tilfelle arbeider med små grupper som om dei var digre forsamlingar, forsvinn heile hensikta med denne måten å arbeide på. Den andre bruken av ekstralærar er at det arbeider to eller fleire samtidig i klasserommet. Det kan fungere svært greitt, det er døme på det. Det er også døme på at ein lærar er radiatorlærar, og har som hovudutfordring å lytte til den læraren som underviser. I enkelte klasserom dominerer denne forma for tolærararbeidet. Så er det også døme på at læraren som skulle vere til hjelp fungerer som ein ekstra elev. Enkelte ekstralærarar veit ikkje kva dei skal gjere, dei har ikkje sett seg inn i det materialet klassen arbeider med, slik at klasselæraren må orientere dei ved sidan av å skulle ha hovudansvaret for undervisninga. Ekstralæraren kan ha misforstått, og ikkje gjort arbeidet slik det skulle gjerast, og vore med på å skape ekstra belastning ikkje berre for læraren, men også for elevane.

På den andre sida, kan forskinga vise til former for tilpassa opplæring som har vore lite peika på (Haug, 2006). Det kjem fram i eit skilje mellom ei vid og ei smal forståing av tilpassa opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Den smale handlar om tiltak retta inn mot definerte enkeltelevar eller små grupper av elevar for å legge til rette arbeidsformer og læringsinnhald spesielt for dei. Den vide tilnærminga til tilpassa opplæring er å vere oppteken av dei generelle kvalitetane ved undervisning og opplæring. Poenget er at de betre den vanlege undervisninga er lagt opp og gjennomført, de mindre er behovet for ekstra individuelle tiltak. Det er dette vi kallar komplementaritetsteorien. At det er ein komplementaritet mellom generell kvalitet og behovet for individuelle tiltak. De betre det generelle er, de mindre er behovet, de dårlegare den generelle kvaliteten er, de større er behovet for ekstra individuelle tiltak, og langt ut over det som kan kallast spesialundervisning.

Studiar i klasserommet viser at nokre lærarar klarer å halde tak i, og ha kontroll over og motivere dei fleste eller alle elevane sine utan å gjere noko særskilt i høve til den enkelte. Det

tyder altså at dei maktar å gje den enkelte ei opplæring tilpassa evnene og føresetnadene deira gjennom ei verksemd som i utgangspunktet er lagt opp med tanke på kollektivet (Haug, 2006, Ohna & al, 2007). Det skjer hos lærarar som er svært gode forteljarar, det er lærarar med sær gode fagkunnskapar, lærarar som meistrar ei rekkje undervisningsformer og som kan variere opplæringa mykje, lærarar som kan gjennomføre omfattande improviseringar (men som ofte viser seg å vere planlagde).

Ein føresetnad for at den vide tydinga av tilpassa opplæring skal kunne fungere er at undervisninga er sær variert, både i undervisningsmåtar, arbeidsmåtar og innhald. Læraren må individuelt meistre eit variert arsenal av metodar, både som teori og som handling. Det tyder at undervisninga er avhengig av at læraren også kan handverket, og at han og ho har ein instrumentell dugleik. Det er ei rekkje undersøkingar frå skulen som kan tyde på at desse dugleikane ikkje lenger er så tilstade som dei ein gong var, fordi læraren er meir passiv og distansert.

Konsekvensen har vorte, at vi ikkje har noko instrument å snakke om lenger som lærarar. Eg påstår at vi i lang tid har vore lite opptekne av å syte for at lærarane skal meistre ulike arbeidsformer i skulen. Det gjeld særleg i lærarutdanninga, men også i skulen. Kor mange rektorar syter for at lærarpersonalet tørrtrenar på nye arbeidsmåtar før elevane får møte dei? Eg veit om berre ein skule der det skjer, i heile Noreg. Det har vidare ført til at heller ikkje elevane får utvikla kunnskap om korleis lære, eller om kva læringsstrategiar som finst, som dei har preferansar for og som kan tene ulike formål.

Også innanfor den smale forståinga av tilpassa opplæring finn vi meir eller mindre ”skjulte” tiltak (Haug, 2006). Mest kjent er at planane som blir delte ut ser like ut, men inneheld ulik tekst. Det er døme på at læraren går rundt til enkeltelevar, og presiserer kva dei skal ta tak i. Nokre skal berre gjere litt, andre skal gjere mykje, og nokre skal la planen ligge, og arbeide med heilt andre saker. Lærarar har samarbeid med foreldre, og avtalar med dei om korleis det skal arbeidast, og kva det skal leggast vekt på. Den smale forståinga av tilpassa opplæring er likevel gjennomført på særleg ein måte, over alt i alle klasserom. Det er den tilpassinga som er ein konsekvens av at lærar og elev tilpassar seg kvarandre, ein prosess som går gradvis og over tid. Gjennom å ha vore i lag i lang tid har dei lært kvarandre å kjenne, dei veit etter kvart kva dei kan vente av kvarandre og dei har meir eller mindre godteke det. Difor veit ein elev etter kvart kva som skal til for at læraren er nøgd, og læraren veit kva han eller ho kan vente av eleven. Dei har laga seg eit gjensidig forventningsnivå, og lever stort sett opp til det. Og

det er tilpassa opplæring. På det grunnlaget arbeider begge partar. Utfordringa er at forventningane begge vegar er realistiske.

Variasjon

Resultata frå klasseromforskinga viser at det er store variasjonar mellom klassar og mellom fag i korleis det blir arbeidd. Ulikskapen fag i mellom blir ikkje gått inn på her, sjølv om det er eit svært sentralt tema som gjeld kvalitet av opplæringa (Haug, 2006; Klette & al, 2008).

PISA og TIMSS tyder på at samanlikna med andre land, er skilnadane mellom skular i Noreg svært liten (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007). Derimot er det store variasjonar mellom klassar innom skular. I dette notatet er det allereie ved fleire høve peika på at det er variasjonar mellom klassar og lærarar på ulike felt. Det er også omtalt at det er skilnader i måtar det blir arbeidd på mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Områda der ein kan registrere ulikskap, er i prinsippet alle. Der det er samling og einskap er det samtidig ulikskap og forskjell.

Dei aller fleste observasjonsstudiane stadfester desse resultata om variasjonar innom skular når dei studerer prosessane i klasserommet, sjølv om det også sjølvstøtt finst samanfall og felleselement. Eit særpreg er at ikkje alle som studerer klasseromma er like opptekne av desse variasjonane, og analyserer dei like grundig, men dei er så å seie alltid nemnde. Det er heller ikkje berre måten oppgåvene blir gjort på som varierer, slik det går fram av Klette (2004), men også kva metodar lærarane brukar og korleis undervisninga er organisert og gjennomført (Haug, 2006). Ulikskapen mellom klassar innom skular er svært stor, så stor, at enkelte forskarar stiller spørsmål ved om vi har ein einskapsskule i det heile (Birkemo, 2002; Imsen, 2003).

Her blir det ikkje gått detaljert inn på alle dei områda der det er ulikskap lærarar i mellom. På eit generelt plan er det tilstrekkeleg berre å slå fast at det gjeld alle område med relevans for undervisning og opplæring. Så vil det bli trekt fram nokre få døme på område som er oppfatta som fundamentale for elevane i skulen, og som er å oppfatte som døme på noko langt meir omfattande.

Det kan illustrerast med nokre få tal frå eit av klasseromprosjekta: I ein klasse arbeidde læraren frå kateteret 100 % av observasjonstida (14 dagar). Den læraren som arbeidde minst i høve til heile klassen gjorde det i 29 % av observasjonane. Omfanget av individuelt arbeid varierer frå 2 % til 41 %. At lærar presenterer fagstoff varierer frå 0 % og til 35 %. Mellom 30 % og 70 % av tida i kvar klasse var observatørane i stand til å identifisere det faget eller

det temaet som undervisninga handla om (Haug, 2006). I ein god del klassar går det med svært mykje tid til andre aktivitetar enn dei faglege. Dei viktigaste er venting, disiplinering og rutinesituasjonar. Elevane ventar mykje, både på læraren, på å få hjelp, på aktivitetsskifte og på ro. Omfanget av uro varierer, i nokre klasserom dominerer den. Disiplinering går ut på at læraren minner om reglar, går gjennom reglar og sanksjonerer i høve til reglar når dei er brotne. Rutinesituasjonar er aktivitetar som å organisere, rydde, garderobeinnslag, matpause osv. Når tidstapet i høve til det faglege blir svært stor, går det ut over læringa. Det er ein nær samanheng mellom kva ein brukar tid på i skulen, og det utbyttet elevane sit att med (Øzker, 2003). Noko av det ikkje faglege er heilt nødvendig. Dersom vi framskriv tidsbruken til **heilt** unødige ting i somme klassar, viser det seg at ein del elevar i løpet av ti år i skulen kan tape undervisningstid tilsvarende minst eit heilt skuleår, meir enn 1300 timar (Haug, 2007).⁸ Og då er den tida som går med til alle dei som kjem inn i skulen med ideelle saker halden utanfor.⁹

Skilnaden mellom klassar kan forklarast både med ulik lærarkompetanse, med ulikt læringsmiljø og elevsamansetting. Det er ikkje urimeleg å tolke dette i retning av at ein god del av denne variasjonen heng saman med at lærarar har ulik kompetanse og dugleik, og at dei kan forstå oppdraget forskjellig. Det tyder at enkeltlæraren kan spele ei avgjerande rolle for kva slags skule den enkelte eleven får. Dette har i seg sjølv ført til ei ny interesse for den gode læraren, som på eit vis vart ”gjenoppdaga” mot slutten av 1990-åra, etter at pedagogikken i lengre tid hadde dyrka andre føresetnader for god læring. Den internasjonale litteraturen er prega av det same, verdien av læraren er no i større og større grad gjenoppdaga og akseptert. Læraren som sentral aktør for elevane si læring kan seiast å vere rehabilitert t.d. gjennom formuleringar som: ”Teachers matter” (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; OECD, 2005).

Drøfting

Konsekvensane av alle dei momenta som det er peika på ovanfor har vorte at skulen mange stader er mindre kunnskapsorientert enn før. Det er også ein sentral konklusjon i PISA-rapportane. Læringstrykket varierer, men er relativt lite i ein del klasserom. Prioriteringa av tid til mykje anna enn fag, manglande konsentrasjon og systematikk om det faglege, elevansvar for eiga læring og distanserte, lite fagleg støttande og ettergivande lærarar har ført

⁸ Då er det rekna med at fem minutt pr time, i alle timar fem dagar i veka i 38 veker gjennom ti års skule går bort.

⁹ Lærarar rapporterer at presset frå instansar utanfor skulen om å få kome inn med ideelle bodskapar er særst stort, og at det tek til dels mykje tid. Eg kjenner ikkje til at omfanget av dette er registrert systematisk.

til det. Den norske klasseromforskinga har ikkje sett på kva dei faglege konsekvensane av dette kan vere. Resultat frå internasjonal forskning syner at det er nokså klare samanhengar her, og at lågt læringstrykk jamt over er assosiert med svake faglege prestasjonar (Øzerk, 2003; Pianta & al, 2006; Nordenbo & al, 2008). Læraren sin veremåte og kompetanse er heilt avgjerande for mange elevar si læring. Måten læraren opptrer på har konsekvensar.

Ein av dei som tidleg var oppteken av dette var professor Hans Jørgen Gjessing i Bergen-prosjektet (Gjessing, 1988): God undervisning kjem alle elevane til gode, og god undervisning er avhengig av gode lærarar. Dette perspektivet som også har blitt kalla komplementaritetsteorien er dokumentert i ein del studiar (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2005; Skaalvik, 1999). Gjennom vide og generelle tiltak for å betre læringsmiljøet og læringa oppnår ein resultat for alle eller nesten alle involverte, og som ein kanskje ikkje ville klare med meir avgrensa og spesifikke satsingar. Det samsvarar også med ei forståing av pedagogisk verksemd som kompleks, der mange forhold er med på å bestemme resultatet, og der ein ikkje kan isolere eit eller få element som viktigare enn alle andre. Det signaliserer det heilt basale i opplæringsfeltet, at dersom grunnlaget ikkje er godt nok, vil det skape og legitimere eit stort behov for ekstra tiltak.

Den frie og elevorienterte måten det vert arbeidd på mange stader i skulen, gir varierende støtte til elevane si læring. Dei som er motiverte, dei som har gode føresetnader og dei som får støtte heimanfrå viser seg å fungere toleleg bra i denne skulen. Dei som manglar noko av dette grunnlaget, får ikkje den hjelp dei treng for å kunne gjennomføre læringsarbeidet. Skulen er framleis elitistisk, i den tydinga at han er best for dei som av eiga kraft kan ta seg igjennom. Konsekvensen av måten det blir arbeidd på i skulen er at den sosiale reproduksjonen er stor (Opheim, 2004).

Ein konsekvens av ein bestemt standard for kva som er definert som god undervisning, er at ho ikkje blir så godt tilpassa den store elevvariasjonen som finst i skulen. Følgjande oppsummering frå evalueringa av Reform 97 illustrerer dette.

Tolkinga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent. Skulen synest å vere sterkast og best for dei som passar inn i det mønsteret som skulen har skapt gjennom åra. Skulen har konstruert ein standard for kva som skal til for at ein kan få utbytte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei att kjem til kort fagleg. Ved å leggje forholda betre til rette for dei elevane som no synest å vere

minst inkluderte i verksemda i skulen, vil ein også heve det totale resultatet som skulen når. (Haug, 2004, s 58).

Å heve dei faglege læringsresultata, føreset ei langt meir aktiv og pågåande lærarrolle enn den vi finn i mange klasserom. Det gir opning for at lærarkompetansen skal kome til sin rett. Forsking tyder på at det hjelper fleire elevar, enn den tilbaketrekte og ettergivande versjonen (Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006; Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005a, 2005b; Markussen et al., 2003; Nordahl, 2005). Difor er det ikkje overraskande at kunnskapsnivået i sentrale skulefag ikkje er tilfredsstillande for ein del elevar.

Ei viktig utfordring er også korleis forklare den store variasjonen i måten det blir arbeidd på i ulike klasserom og i ulike fag. Eit interessant spørsmål er kor fundamental skilnadane verkeleg er, og om dei gir grunnlag for å tru at elevane får kvalitativt ulike tilbod. Alternativet er at dei er mindre variasjonar over felles tema. Som det er vist, meiner fleire forskarar at ulikskapane er fundamentale, og dermed viktige, men sannsynlegvis varierer dette.

Det er gode argument for at det bør vere skilnadar mellom klassar og mellom fag i korleis det blir arbeidd. Det er eit mål at undervisninga skal ta omsyn til det miljøet der elevane bor, til elevsamansettinga i gruppa og til særprega ved dei enkelte faga. Det er likevel uklart i kva grad dei variasjonane heng saman med slike forhold som kan kallast bevisste prioriteringar, og i kva grad dei har med ulik lærarkompetanse å gjere, at lærarar er svært forskjellige i kva dei meistrar i yrket. Truleg vil svaret vere eit både – og. Ei tolking er at lærarane er usikre i rolla si, og har vanskar med å finne gode måtar å arbeide på. Om så er tilfelle, aktualiserer det ytterlegare spørsmålet om at dei kan få ei grundigare og meir einskapleg innføring i yrket gjennom mellom anna lærarutdanninga. NOKUT-vurderinga si påpeiking av den store variasjonen det er i innhaldet i allmennlærarutdanninga, (særleg i pedagogikk) kan kanskje forklare noko av denne variasjonen.

Vi kan også konstatere at forskinga gir resultat som tyder på at arbeidet i ein del klasserom ikkje samsvarar med den kunnskapen vi har om korleis undervisning kan støtte læring. Vilkår for å oppfylle krava Bruner og Vygotskij stiller til støttande stilas og næraste utviklingssone er ikkje møtt like godt over alt. Dei krev aktive og pågåande lærarar (Engen, 2007). Følgjande sitat illustrerer den retninga dei tek: *Skal elever kunne ta i bruk potensialet i den nærmeste utviklingssonen, forutsetter det muligheter for sosial interaksjon, og at det i læringssituasjonene finnes mer kompetente andre.* (Lyngsnes, 2003), s 274.) Alternativet heiter det, er ikkje å avskaffe læraren som lærar, men å utforme ei lærarrolle som fremjar elevdeltaking og elevaktivitet osv.

Bakgrunnen for desse tendensane er å finne i pedagogiske ideologiar og prioriteringar, i vitskapsteoretiske og politiske val. Situasjonen er truleg konsekvensen av ei lang tids utvikling. Den starta ein gong på 1930-talet, eskalerte på 1960-talet og slo ut i full blom på 1970- og 80-talet, og illustrerer det langsiktige i endringar i skulen. Med 9-årig skule måtte fleire enn før gå lenger på skule. Den niårige grunnutdanninga måtte bort frå den gamle puggeskulen.¹⁰ Det var behov for å bryte med den gamle, kateterstyrte og til tider kjedelege skulen. Relasjonane mellom elev og lærarar var ikkje gode mange stader. Mange elevar treivst og fungerte dårleg (Hovedkomiteen for norsk forskning, 1976). Det nyradikale målet var ein skule som var oppteken av eleven og eleven sin trivsel og eleven si læring. Skulen skulle verte til ein god stad å vere og til ein god stad å lære, for alle elevgrupper (Rovde, 2004).

Desse nye perspektiva var ein del av autoritetsopprøret og dereguleringa av skulen, og dei er knytte opp til ei bestemt utgåve av reformpedagogikken eller den progressive pedagogikken. Det er den versjonen der det er lagt stor vekt på elevfridomen og det sosiale, og som har nære relasjonar til den såkalla frie oppsedinga som var sak på 1930-talet. I vår tid handlar den mellom anna om elevane sitt eige ansvar for eiga læring, demokrati og medbestemming, alt for å nå måla for skulen. Det gjeld førestellinga om læraren som rettleiar og terapeut, det legitimerer at fagleg læring ikkje er så viktig. Læraren skulle legge til rette, og ikkje vere så dominerande i klasseromma som dei hadde vore. Dette vart oppfatta som både politisk og pedagogisk korrekt, og den nye skulen vart driven fram i kompaniskap mellom radikale lærarar, forskarar og politikarar (ibid).

Denne versjonen av reformpedagogikken står for ei utstrekt uniformering i synet på kva som er godt og ikkje godt i undervisning og læring. Tenkinga hadde som eit utgangspunkt at nokre måtar å undervise på er betre enn andre måtar å undervise på. Comenius sine perspektiv er illustrerande: *Så snart vi har funne den rette metoden, blir det like lett å undervise ein aldri så stor guteflokk, som å lage 1000 kopiar ved hjelp av ein trykkemaskin.* (Comenius, 1592-1670, her sitert frå Rovde, 2004). I tråd med den radikale sosialpedagogiske reformpedagogikken kom klasseromundervisning i vanry. Munnleg formidling vart ikkje lenger ein god måte å drive undervisning på. Å undervise ut frå læreboka vart ikkje lenger heilt stovereint og læraren skulle ikkje lenger synast så mykje. Elevane sitt rom for handling og sosiale prosessar vart prioriterte gjennom gruppearbeid, tverrfaglege prosjekt og individuelt arbeid. Det vart døme på rette måtar å gå fram på.

¹⁰ Sitat etter Hjalmar Seim, mangeårig formann i Forsøksrådet, her frå Rovde (2004, s 95).

No syner resultatata frå klasseromforskinga at dei frie og elevorienterte arbeidsformene ikkje heilt har fått dei formene det var forventningar om. I staden utvikla det seg hybridar (Cuban, 1993), blandingar av nytt og gammalt. Måten det blir arbeidd på når det er kateterundervisning, lærar-elevsamtale og individuelt arbeid er mange stader vorte hybridar, prega av denne sosialpedagogisk inspirerte reformpedagogiske retninga etablert frå slutten av 1960-åra (Dale, 2005). Imsen (2003) erklærer den tradisjonelle formidlingspedagogikken for død, men så legg ho til: Den er død på det ideologiske planet. Ho finn tilslutning til ideala om ein elev- og aktivitetsorientert pedagogikk, medan praktiseringa varierer langt meir som vi også har sett.

Ideologien gav ikkje dei praktiske resultatata han lova. Det har ikkje vore mogleg å skape den skulen ein ønskte. Studiar av dei skulefaglege resultatata kan slå fast at påstanden ikkje held om at nokre måtar å undervise på er gode, og andre er dårlege. Det har ikkje vore mogleg på eit forskingsmessig grunnlag å dokumentere at ein metode for undervisning generelt er betre enn ein annan. Alle måtar å undervise på kan vere gode og dårlege. No heller forskinga meir til at arbeidsformene og undervisningsmåtane er nøytrale storleikar (Rasmussen, 2004). Kvaliteten ved dei avheng av måla, av korleis læraren meistrar faga og aktivitetane, av kva innhaldet er, av elevane sine preferansar, av relasjonane mellom lærar og elevar, og ikkje minst av at det er stor variasjon i bruken av dei. Om opplæringa frå kateteret eller frå fronten av gruppa er pedagogisk bra eller ikkje bra, avheng altså av kva saka handlar om, av korleis læraren meistrar situasjonen, av tilhøva mellom aktørane og av kor dei som skal lære er innstilte. Og det gjeld alle undervisningsmåtane. Rapporten frå PISA 2003 uttrykkjer dette slik: *Av et syn på læring følger ikke uten videre et syn på hva slags undervisning som er best egnet.*

(Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004), s 255). Det finst med andre ord god klasseromundervisning og mindre god klasseromundervisning, gode prosjektarbeid og mindre gode prosjektarbeid osv. Det viktigaste synest å vere at undervisninga er variert, for då treffer ein fleire elevar heime, enn om ho er einssidig konsentrert om enkelte tilnærmingar. I utgreiinga av variasjonane i klasseromma finn t.d. Anne Lise Arnesen at ...:

Alle lærere vil sine elevers beste, men ulike måter å organisere undervisningen på gir ulike muligheter for å etablere gjensidighetsrelasjoner med elevene. Men det er ingen automatisk sammenheng mellom undervisningsmønstre, elevers læring og inkludering. (Arnesen, 2004)

Eit naturleg spørsmål som reiser seg ut frå slike resultat er spørsmålet: Kva er god undervisning og læring, kva former for opplæring er best? Problemet er for det første at vi har svært få studiar som verkeleg prøver ut sambandet mellom prosess og resultat (jf ovanfor).

Likevel finst det kunnskap om ulike føresetnader som kan fremje læring. Mykje av litteraturen legg til grunn det vi kan kalle nokså generelle og enkle didaktiske og pedagogiske prinsipp. Ein rapport formulerte det som ”høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging” (Markussen et al., 2003). Andre går meir i detalj og omtalar kvalitetane som variasjon i innhald og arbeidsmåtar, motiverande tiltak, engasjement, struktur, systematikk, vekt på presentasjonar, sanksjonar, repetisjonar, kontroll osv. Den internasjonale forskinga peikar på kva kompetansar gode lærarar må ha. I ei oppsummering av forskning om dette går det fram at høg relasjonskompetanse, god leiing i klasserommet, og høg fagleg og pedagogisk innsikt og kunnskap er avgjerande (Nordenbo & al, 2008). Ein annan gjennomgang understrekar det same, med andre omgrep. Læring hos elevane er avhengig av at læraren gir kjenslemessig støtte, kan leie verksemda i klasserommet på ein god og effektiv måte og kan gi den enkelte og fellesskapen støtte til læring (Pianta & al, 2006). Det er med andre ord ikkje tale om metodar, men kompetansar og som har vore kjende som god pedagogikk gjennom lang tid.

Konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanninga

Hovudspørsmålet i denne avsluttande delen av notatet er kva konsekvensar som kan trekkjast av resultatata frå klasseromforskninga, slik dei er framstelte ovanfor. Til det er å seie at det er ingen automatiske eller sjølvsgagne konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanninga av resultatata og analysane. Grunnen er at tiltak må sjåast på bakgrunn av krav og forventningar til både læraren og skulen. Som vi har sett har dei skifta. Eit slikt skifte kom på 1970-talet, med vekt på ei sosialpedagogisk tilnærming. Eit nytt skifte sette inn på 1990-talet, men med ulike strategiar knytt til Reform 97 og Kunnskapsløftet.

Svara på kva ideal som gjeld i dag er å finne i dei nasjonale styringsdokumenta for skulen. Det er vel kjent at desse dokumenta gir både mangfaldige og til dels motstridande signal. Det burde vore gjort ein eigen analyse av kva det er slags skule vi ”eigentleg” skal ha, som ein premiss for den avsluttande diskusjonen. Det er ei stor og omfattande oppgåve som det ikkje er rom for å presentere i dette notatet. I staden vert følgjande lagt til grunn: Vi skal ha ein skule som gir alle elevane likeverdige tilbod, gode faglege resultat, høg sosial kompetanse og trivsel.

Det er peika på at både lærarrolla og elevrolla er forma ut på måtar som hindrar oppnåinga av denne målsettinga. Medan vi har teke bra vare på det sosiale og trivselen, gjeld det ikkje like mykje omsynet til det faglege. Ei endring synest difor nødvendig, men det er viktig at ein held ved lag det som er positivt rundt det sosiale i skulen.

Det mest typiske i presentasjonen ovanfor er at elevane mange stader får lite støtte til læring. Det skjer både i fellesskapssituasjonane, i gruppearbeid og når elevane arbeider sjølvstendig, men det artar seg sjølvstendig ulikt. Manglande støtte heng ikkje berre saman med at læraren har fått ei rolle der han og ho er relativt passive i høve til elevane sine aktivitetar, og at det blir stolt på at elevane tek ansvaret i stor grad sjølv. Manglande støtte for læring heng også saman med mange andre forhold som både er strukturelle, organisatoriske og kulturelle. Det kan handle om korleis bygningane fungerer, måten klasseromma er innreidde på, skulekulturen osv. Berre deler av løysinga er å finne innanfor måten lærarrolla er definert og forstått på. Det er dessutan store variasjonar frå lærar til lærar. Difor er det grunn til å åtvare i mot å generalisere behovet for endring for mykje, og til alle. Sidan det også er store ulikskapar, vil det kunne ha som konsekvens at dei same løysingane ikkje vil vere like aktuelle og relevante alle stader.

Ut frå forskingsresultata og premissane ovanfor står ein over for tre grunnleggjande utfordringar både i skulen og i lærarutdanninga. Det er å få aksept for

- at læring er viktig
- at læraren spelar ei stor og viktig rolle for dei fleste elevane si læring
- at læraren har eit ansvar for at elevane lærer

Løysinga ligg knappast i nye enkle ”grep” eller tiltak. Det må ei mentalitetsendring til. Og skal det fungere, er det ein føresetnad at den ikkje blir framstelt som eit spørsmål om å endre enkelte handlingar og aktivitetar. Det har teke mange år å skape og utvikle dei arbeidsformene som no er karakteristiske for mange klasserom. Det vil truleg ta lang tid å kome fram til det resultatet ein i dag ser for seg. Det må ei grunnleggjande og ideologisk sning til, og ei tilsvarende grundig skoloring. Lærarstudentane må få innsyn i det pedagogiske grunnlaget for dette skiftet, og så må dei møte dei praktiske og instrumentelle konsekvensane av det i studium og praksisopplæring. Det er fleire føresetnader som må oppfyllest skal det fungere. Læraren må ha noko å bidra med i høve til elevane. På ei side gjeld det fagleg kunnskap, på den andre sida må lærarane meistre undervisningshandverket. Dei må ha instrumentell kunnskap om korleis støtte læring. Denne kunnskapen må ikkje berre vere teknisk, i tydinga måtar å handle på. Dei må vere grundig fundamenterte i forskning og teori.

Desse overordna perspektiva kan gjerast langt meir detaljerte, i form av å framheve enkeltaspekt. Her vil eg avgrense det til tre hovudpunkt:

Elevkjennskap og sosial kompetanse

Skal læraren vere i stand til å støtte elevane, må han og ho kjenne dei særst godt og følgje dei tett opp under vegs. Ein føresetnad for den profesjonelle kjennskapen det her er tale om (til forskjell frå den private) er to forhold: Det eine er at læraren har tilgang på, og er i stand til å gjere seg nytte av informasjon om elevane, deira læring og framgang. Det andre er at læraren er i stand til å omgåast elevane på ein god måte (høg relasjonell kompetanse). For lærarutdanninga vil det føresette at studentane får innsyn i og kunnskap om korleis få fatt i, og fornuftig bruke, kunnskap om elevane til å fremje læringa deira. Her er inkludert spørsmål om korleis kontrollere og vurdere elevane sine aktivitetar og arbeid, og korleis bruke slik informasjon.

Så vil det føresette at studentane i lærarutdanninga sjølv får høve til å prøve ut og utvikle sin eigen relasjonskompetanse. Ein konsekvens av det må verte, at studentane i større grad enn no møter ei utdanning som er oppteken av deira personlegdomsutvikling. Dei kan ikkje få høve til å gøyme seg bak ryggen på medstudentar, eller få lov til å velje bort aktivitetar. Det stiller sannsynlegvis krav til gruppestorleik i lærarutdanninga. Skal studentane prøve ut eigen sosial kompetanse og få rettleiing på eigen sosial åtferd, kan dei ikkje få så å seie all undervisning i store grupper, slik tilfellet er ein del stader.

Å kunne planlegge og organisere

Støtte til læring føreset at det er ro, samanheng, plan, orden og system i klassar og grupper. Tida må verdsetjast, og nytta til fruktbar aktivitet. Det aktualiserer lærarrolla som arbeidsleiar, som den som sørger for at dei ytre vilkåra er gode. Det krev ei rolle der læraren har legitimitet til å bestemme og avgjere, og ikkje minst vilje og evne til å gjere det. Læraren er autoriteten i klasserommet og som reelt planlegg, gjennomfører og kontrollerer opplæringsverksemda. Det må skje innanfor dei demokratiske ordningane som gjeld skulen, og det må gjerast på måtar som elevane respekterer og aksepterer. Ei slik lærarrolle står ikkje i motsetning til elevdemokrati og elevmedverknad, den er heller ein føresetnad for det.

For lærarutdanninga får denne rolleendringa som konsekvens at studentane for det første må få kunnskapar om planlegging, organisering, leiing og kontroll. Studentane i lærarutdanninga må få høve til å prøve ut, utvikle og få tilbakemelding på sin eigen måte å leie på. Dei må møte ideal og praktiske utfordringar på desse områda både i den teoretiske undervisninga, og i praksisperiodane.

Fagleg og pedagogisk kunnskap

Dersom læraren skal stå nærare elevane, ta ansvar for arbeidet og framgangen deira, må læraren meistre dei faga vedkomande underviser i. Han og ho må vere i stand til å legge opp arbeidet med desse faga ut frå kjende og aksepterte pedagogiske prinsipp. Det føreset ei lærarrolle som er prega av innsikt i fag og pedagogikk.

For lærarutdanninga vil ei slik rolleendring for det første føre til at det vert lagt mykje større vekt på kunnskap om elevføresetnader for læring og på korleis legge til rette for og gjennomføre arbeid for læring. Då er mangfaldet mellom elevane den største utfordringa, læraren må kunne meistre heterogeniteten.

Lærarane må få innsikt i kva som verkar i praksis. Det føreset for det første at studentane får god trening i å gjennomføre undervisning og i å analysere undervisning. For det andre må dei møte forskning som kan gi svar på spørsmålet. Det siste er kontroversielt, det ser ein av debatten rundt krava om evidensbasert handling (Biesta, 2007). Denne debatten peikar på ei rekkje kritiske forhold i det kravet. Ei sakleg og kritisk haldning til evidens føreset at studentane blir meir vitenskapleg skolerte, og at dei får noko eigen erfaring med forskning. Eit krav om at lærarstudentane skal gjere eit sjølvstendig forskingsarbeid (bacheloroppgåve) er i dette perspektivet rimeleg.

Litteratur

- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: abstrakt forlag
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Unipub A/S.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bellack, A. A. (1978). *Competing Ideologies in Research on Teaching*. Uppsala: Department of Education, University of Uppsala.
- Berg, G. D. & Moberg, L.M. (2004). *IKT i det nye læringsrommet: delrapport 1*. Oslo: ITU-skriftserie: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, Universitetet i Oslo
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (red.). (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse, Bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (red.). (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1).
- Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Unipub skriftserier.
- Blichfeldt, J. F. (1973). *Bakerst i klassen: en rapport om skolens arbeidsformer*. Oslo: Norlis NB bøker.
- Blichfeldt, J. F. (1985). *Lærer for livet: grunnskolelærernes arbeidsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, J. F. (2003a). *Lære for livet? Skolen som møteplass for mening og mestring*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, Rapport 7/2003.
- Blichfeldt, J. F. (2003b). *Mot en ny samarbeidskultur. Synteserapport fra delprosjekt "Lære for livet"*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bäckman, A. (2008). *"Vi leitar i boka, litt her og litt der ..."*. Masteravhandling i spesialpedagogikk, Høgskulen i Volda.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: abstrakt forlag.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter*. Maidenhead: Open University Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2002). *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. London: RoutledgeFalmer.
- Eilertsen, T. V. (2007). Fleksibel skoledag: Et reformpedagogisk mistak? Erfaringer fra prosjektet "Læringsbevisst skoledag". *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6).
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset læring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1).

- Frønes, I. (2006). *Annerledeslandet. Om framtid og utviklingstrekk i Norge. 2. utg.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (4).
- Gjessing, H. J. (1988). Sammendrag, konklusjoner og drøfting i helhetsperspektiv. I H. J. Gjessing, H. D. Nygaard, R. Solheim & m.fl (red.), *Bergen-prosjektet III Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, L. S., Bergem, O. K., Kjærnsli, M., Lie, S., & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Gustafsson, C., & Lundgren, U. P. (1981). Observasjonsstudier av undervisning. I C. Gustafsson & U. P. Lundgren (red.), *Pedagogisk processanalys: Noteringar om metodik.* Stockholm: Högskolan for lärarutbildning.
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: en studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter* Trondheim: Doktoravhandlinger ved NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for anvendt språkvitenskap
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97.* Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97.* Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haug, P. (2007). Kva ein brukar tid til i skulen. *Bedre Skole* (4), 36-39.
- Haug, P. (red.). (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning.* Bergen: Caspar Forlag.
- Held, F. & Haug, P. (2003). Pedagogikk og profesjoner, I: P. Arneberg & B. Overland (red.) *Pedagogikk. Mangfold og muligheter.* Oslo, N.W. Damm & søn.
- Hoetker, J., & Ahlbrandt, P. A. (1969). The Persistence of Recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2).
- Hove, A. (1960). *Lærerutdanningen og arbeidet i skolen.* Mag. gr. Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo.
- Hovedkomiteen for norsk forskning. (1976). *Opplærings- og utdanningsproblematikk. Rapport fra kjernegruppe 4.* Oslo: Hovedkomiteen for norsk forskning.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (red.). (2004). *Det ustyrlige klasserommet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, S. P., & Skjærvold, K. (2005). *Idas "skjermtroll" - utskrift fra et klasserom: en studie av hvordan en lærer bruker tekstsaking på datamaskinen som utgangspunkt for å gi elevene tilpasset opplæring i møte med skriftspråket.* Masteroppgave i spesialpedagogikk - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom: en undersøkelse om uteskolenes didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Unipub.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier. Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, S. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning - på norsk.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (4).

- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O.K., & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Forskningsrådet. Program: Kunnskap, utdanning og læring - KUL.
- Kleven, T. A., & Strømnes, Å. L. (1998). Systematisk observasjon som tilnærming til klasseromsforskning. I K. Klette (red.), *Klasseromsforskning - på norsk*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (2000). Klasseromsforskning. En oversikt med fokus på interaksjon og elever. I J. Bjerg (red.), *Pædagogik - en grundbok til et fag, 2. utgave*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. M. (2003). *Ansvar for egen læring: prinsipp og praksis : en kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Trondheim: Dr. politavhandling. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Markussen, E., Brandt, S. S., & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, rapport 5/2003.
- Moen, T. (2004). *Kids need to be seen. A Narrative Study a Teacher's Inclusive Education*. Trondheim: Doctoral Thesis, Norwegian University of Science and Technology, Department of Education.
- Munthe, E. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2).
- Munthe, E. (Ed.). (2006). *Visuell analyse: et mangfold av muligheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Munthe, E., Haynes, N., & Mæland, T. (2008). Lessons for Learning. Assessing classroom interaction. *Submitted for publication*.
- Nilsen, S. (1993). *Undervisningstilpasning i grunnskolen – fra intensjon til praksis*. Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Avhandling til dr. polit-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA Rapport 19/05.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Norges forskningsråd. (2005). *Sosial kapital. Innstilling fra et utredningsutvalg oppnevnt av Norges forskningsråd*. Oslo: Norges forskningsråd.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Oslo: Skådalen kompetansesenter, Publication Series No. 20.

- Ohna, S. E., Moen, V. & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring, en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (91) 4.
- OMI-rapport nr 26. (1983). *Sluttrapport fra OMI-prosjektet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opheim, V. (2004). *Equity in Education*. Oslo: NIFUSTEP, rapport nr. 7.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2006). *CLASS. Classroom Assessment Scoring System. Manual. Middle/Secondary Version, June 2006*.
- Pettersson, T. (2000). "Det levende ordet" i en krevende klasse. Trondheim: Tapir forlag. Skriftserien klasseromsforskning, bind nr. 9.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profesjon, pedagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pedagogik og pedagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rovde, O. (2004). *Vegar til samling. Norsk lærarlags historie 1966 -2001*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skaalvik, E. (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk, Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-1999)*.
- Skaalvik, E., & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- Solhaug, T., & Fosse, B. O. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny, åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2).
- Telhaug, A. O. (1997). Forty Years of Norwegian Research in the History of Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*., 41(3-4).
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.