HØGSKULEN I VOLDA

Ma

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Arbeidsplaner-
omfang, aktivitet, samhandling og begrunnelser.

Ulrikke Radlgruber
Desember 2010

HØGSKULEN I VOLDA | BOKS 500 | 6101 VOLDA
WWW.HIVOLDA.NO | T: 70 07 50 00 | F: 70 07 50 51

Summary

The subject of this study is the use of work plans (schemes of work) in school. A work plan is a document that describes assignment the students are expected to do during a particular period of time. It can be used to solve didactical challenges connected to pedagogic differentiation and self- regulated learning. The use of work plans is not developed as a consequence of departmental directives, but a tool made on a local level. Recent classroom research (Klette et al 2008, Haug 2009) shows that one of the most visible trends is that the amount of individual work is increasing at the expense of the collective teaching, and the use of work plans is a part of this picture. The use of work plans has been criticized because it leads to the 'classroom' as a learning arena becoming less important and the teacher adopting a background role. As a result, the student must take more responsibility for their own learning, and this leads to different outcomes for the students (Klette 2007).

This study has three main areas of discussion*: How widespread is the use work plans in school? Which activities and types of interaction have teacher and student when the work plans are used as a learning tool? What are the teacher's intentions in their use of work plans?*

Data in this study are collected from a survey to teachers and quantitative classroom observations at levels 3, 6, and 9, which are based upon the research project, Quality in Education (KIO) at Volda University Collage. Collection of data took place in 2007-2008.

The main findings in this present research are that work plans are used at all levels at Primary School level, but the KIO data identifies variations with regards to the design and application of these planning documents. Most work plans in use are common work plans for several subjects. These plans are used to a limited extent in schools at levels 3 through to 6, but increasing by year 9. By year 9 the students follow the work plan for a third of the time of their individual work. Teachers both justify and define the schemes of work principally as a means of informing students and parents about school work and homework in an agreed period of time. It may appear that the teachers have no holistic teaching methodology behind the use of work plans. The teacher's main educational reasons for using work plans are pedagogic differentiation. At level 9 work plans are used as the main tool when the student is working with differential tasks, whilst year 6 students rarely work with differential tasks when they are using a work plan.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende, men også en svært spennende prosess. En av grunnene til at arbeidet har gitt meg mye har vært den gode veiledningen jeg har fått av Kari Bachmann. Ikke bare for hennes faglige kompetanse, men også fordi hun har vist stor interesse og engasjement for oppgaven og problemstillingene knyttet til denne. Kari har vært en inspirerende samtalepartner. Hun har alltid hatt tid til å gi meg tilbakemelding og praktisk hjelp når jeg har trengt det.

En stor takk går også til Peder Haug, som kom inn og hjalp meg i den avsluttende fasen av arbeidet med denne oppgaven.

Til slutt en takk til svigermor som har lest korrektur.

Molde, 30. desember 2010.

Ulrikke Radlgruber

Innhold

FORSIDE I
SUMMARY II
FORORD III
INNHOLD IV
KAPITTEL 1:INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING 1
Tema 1
Hva er en arbeidsplan? 1
Arbeidsplanens historiske røtter 3
Bakgrunn og omgang 3
Debatt rundt bruk av arbeidsplaner i skolen 4
Den senmoderne elev i det senmoderne samfunn 5
Problemstilling 7
Oppgavens struktur 8
KAPITTEL 2: TEORI 9
Innholdet i kapittelet 9
Norsk skoleutvikling fra Normalplanen av 1939 til Kunnskapsløftet 9
Lærerplanen – material versus formal danningsteori 9
Visjonen om enhetsskolen 10
Veien til Kunnskapsløftet 12
Kunnskapsløftet, en styringsreform? 14
Elevaktive arbeidsformer og individualisering 15
Tilpasset opplæring 16
Mulige forklaringer og pedagogiske begrunnelser for bruk av arbeidsplaner 17
Den selvregulerte elev og lærer som veileder 18
Selvregulert og strategisk læring 18
Elevrollen 21
Lærerrollen 22
Tidligere forskning og studier 23
Relasjonen mellom lærers undervisning og elevenes arbeid 23
Ansvar for egen læring 25
Elevgruppens forutsetninger for å ta ansvar for egen læring 28
Klassefellesskapet som læringsarena og medelever som læringspartnere 31
Aktivitetsorientering versus læringsorientering og bruk av læringsstrategier 32
Læreren som veileder 33
Oppsummering 35
KAPITTEL 3: METODE 37
Innholdet i kapittelet 37
KIO-prosjektet 37
Kvantitativ forskning versus kvalitativ forskning 38
Designperspektivet 39
Strukturert observasjon 39
Spørreundersøkelse 40
Kvalitetsperspektivet 43
Utvalg og ytre validitet 43
Observatør og vurdererreliabilitet 45
Stabilitetsaspektet og ekvivalensaspektet ved reliabilitet 47
Begrepsvaliditet 48
Kvantitativ dataanalyse 49
Forskningetikk 50

KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV DATA 51
Innholdet i kapittelet 51
Foreløpige funn i KIO-observasjonene 51
Omfang 53
Hvordan definerer lærerne begrepet arbeidsplan? 53
Hvilken type arbeidsplan bruker lærerne? 54
Omfang av arbeidsplansmetodikk i undervisningen 55
Omfang av arbeidsplansmetodikk i de ulike fagene 57
Aktivitet og samhandlingsformer 59
Lærerens aktivitet når elevene arbeider etter arbeidsplan 59
Elevenes aktivitet når de arbeider etter arbeidsplan 60
Individuelt arbeid 61
Aktiviteten til ulike elevgrupper når de arbeider individuelt 62
Begrunnelser 64
Hvorfor bruker lærerne arbeidsplaner? 64
Hva anser lærerne som det viktigste ved tilpasset opplæring? 66
Arbeidsplaner som et verktøy for differentsiering 68
KAPITTEL 5: DRØFTING 67
Innholdet i kapittelet 71
Hvor utbredt er bruken av arbeidsplaner i skolen? 71
Hvilke aktivitet og samhandlingsformer har lærer og elev når arbeidsplaner brukes som læringsverktøy? 72
Generelle undervisningsformer i fagene og bruk av arbeidsplaner 72
Arbeidsplaner som redskap til tilpasset opplæring 73
Lærer og elevrollen 73
Ansvar for egen læring 75
Mellomtrinnet skiller seg ut 76
Funnene i KIO relatert til tidligere studier 77
Aktivitetsmønster til ulike elevgrupper i forskjellige undervisningsformer 78
Ulike elevgruppers aktivitet og samhandling når de arbeider etter arbeidsplan 79
Hvordan begrunner lærerne bruken av arbeidsplaner? 82
Oppsummering av hovedfunn og drøftingskonklusjoner 84
LITTERATURLISTE 86
VEDLEGG 95

Kapittel 1: Innledning og problemstilling

Tema

Tema for denne masteroppgaven er bruk av arbeidsplaner som et pedagogisk verktøy i skolen. Jeg har selv erfaring med bruk av arbeidsplaner som grunnstruktur for elevenes arbeid på skolen og hjemme, og egne timer der elevene arbeidet etter disse. Da Reform 97 ble innført, jobbet jeg på en skole som hadde som målsetting at elevene skulle lære å ta ansvar for egen læring, og at den enkelte elev skulle få tilpasset undervisning. Rektor ved skolen poengterte for oss lærere at formidlingspedagogikken var den undervisningsformen som i minst grad fremmet læring. Formidlingspedagogikken førte til at elevene ble passive lyttere, noe som ikke stimulerte til læring. Undervisningen ved skolen var derfor preget av elevaktive arbeidsformer som prosjektarbeid, temabasert undervisning, verkstedspedagogikk og en utstrakt bruk av arbeidsplaner. For å lære elevene å ta ansvar for egen læring og gi den enkelte tilpasset opplæring, brukte vi arbeidsplaner. Planene inneholdt felles mål og oppgaver for alle elevene, og tilpassede mål for den enkelte elev. Etter hvert begynte vi å stille oss spørsmål om vi hadde gitt elevene for mye ansvar. Vi observerte at faglig svake elevene og elever med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, så ut til å ha behov for mer strukturert undervisning og støtte for å arbeide selvstendig. De fleste elevene følte ansvar for å bli ferdige med planen sin, men vi var usikre på i hvilken grad de følte ansvar for læringsmålene. Vi erfarte også at elevene var lite interesserte i felles gjennomgang og kollektive undervisningsformer.

Hva er en arbeidsplan?

I pedagogisk ordbok defineres en arbeidsplan som følgende:

*"**Arbeidsplan** scheme of work 1) dokument som angir arbeidsoppgavene for en gitt tidsperiode;2)i skolen brukt om et dokument som angir hva elevene skal arbeide med, forslag til hvordan de skal arbeide med det og når de ulike oppgavene skal være ferdige. En a. kan gå over en dag (se integrert dag), en uke (se ukeplan) eller et annet spesifisert tidsrom. Som pedagogisk hjelpemiddel har a.-en spesielt to overordnede mål: a) den skal være redskap i tilpasset* opplæring fordi planen skal romme ulike oppgaver tilpasset elevforutsetningene. Disse oppgavene skal elevene kunne velge blant. Dessuten kan a. –en føre til at elevene ikke alltid jobber med det samme. Noe som gir mindre mulighet for sosial sammenligning; b)den skal være et redskap i ansvarslæring. Dette fordi a. –en skal gi elevene mulighet til selv å planlegge, gjennomføre og vurdere egen læringsprosess."*
(Bø og Helle 2002:17-18)

Arbeidsplaner gir rom for å tilpasse opplæringen i sammenholdte grupper. Elevene kan arbeide i ulikt tempo, ha ulik progresjon, innhold, stoffmengde og vanskegrad og velge hvor vidt oppgaven skal løses individuelt eller gruppebasert (Klette 2007). Det finnes ingen fast mal for arbeidsplaner, og dette gjør at planene varierer i både utforming og anvendelse. Det som kjennetegner arbeidsplanene er, at de som oftest sier noe om tema, læringsmål, arbeidsoppgaver, hvordan det forventes at eleven medvirker i planlegging og gjennomføring av planen, samt et vurderingsaspekt (Moen 2004). Ukeplaner, periodeplaner og arbeidsplaner er begreper som brukes mer eller mindre overlappende i skolen, og en arbeidsplan kan skissere forventet leksearbeid eller skolearbeid, eller både lekse og skolearbeid (Klette 2007).

I studier fra ungdomstrinnet brukes begrepet om skriftlige dokumenter som er styrende for elevenes arbeid både hjemme og på skolen i en gitt tidsperiode (Steen 2007, Klette m.fl. 2008, Bergem 2009). I studier fra småskoletrinnet går det ikke fram om en benytter planer som omfatter både skole og hjemmearbeid (Haug 2006, Dahlen 2008, Olaussen 2009). Haug (2006b) fant at lærerne i hans utvalg brukte arbeidsplaner med varierende utforming. I noen klasser brukte en planer med obligatoriske oppgaver for alle, og oppgaver med ulik vanskegrad som elevene kunne velge fra. Andre lærere tilpasset planene individuelt til den enkelte elev. I andre klasseromsstudier fra småskoletrinnet arbeidet elever med arbeidsplaner som bestod av oppgaver i matematikk, norsk og engelsk. Oppgavene varierte i mengde og vanskegrad for individuell tilpasning (Dahlen 2008, Olaussen 2009).

En del skoler setter av egen tid til jobbing med arbeidsplaner ved siden av oppsatte fagtimer. Disse timene går under forskjellige navn som studietid, veiledning og frivillig veiledning. I disse timene kan elevene ofte selv velge hvilke fag og oppgaver de vil jobbe med, hvem de vil jobbe med og hvor de vil jobbe. Elevene planlegger sin egen studievirksomhet, mens lærernes oppgave blir å veilede eller støtte elevene individuelt (Klette 2007). Haug (2006) viser til egne økter med arbeidsplan, mens Dahlen (2008) og Olaussen (2009) observasjoner er hentet fra timer der arbeidsplanen er grunnstrukturen i læringsaktiviteten i timene. Bruk av arbeidsplaner kan føre til en ny organisering av skoledagen der skolehverdagen bli inndelt i økter, med kortere formidlingsøkter og lengre arbeidsøkter der elevene arbeider etter arbeidsplan (Klette 2007).

I grunnskolen i Sverige anvender man en arbeidsmåte som kalles ”eget arbete”, som har mange fellestrekk med arbeidsplanmetodikken i Norge. Men svenske elever er i større grad

selv med på å lage de planene de arbeider etter (Österlind 2005a, Österlind 2005b). I Norge er det i hovedsak lærerne som utformer planene.

Arbeidsplanens historiske røtter

På begynnelsen av 1900-tallet utviklet Helen Parkhurst The Dalton Laboratory Plan of Organising Schoolwork (Dalton – planen) med utgangspunkt i John Deweys ideer om en elevaktiv pedagogikk. Dalton – planen ligger nært opp til mange av de arbeidsplanene man finner i skolen i dag, og Steen (2007) mener at arbeidsplanenes mulige røtter ligger i denne. Helen Parkhurst utgangspunkt var at elevene var forskjellige og at undervisningen derfor måtte tilpasses den enkelte. Elevene hadde sin egen individuelle arbeidsplan og fikk ansvar for sitt eget arbeid og progresjon. Skolen var delt opp i fagrom der faglærerne kunne hjelpe elevene med det faget de valgte å jobbe med ut fra planen (Parkhurst 1922). Steen (2007) viser også til Winetka-teknikken, som ble utviklet av Carleton Washburnes. Washburnes var opptatt av individualiserte arbeidsformer der det enkelte barn skulle arbeide med fagene i sitt eget tempo. Denne individualiseringen gjaldt ikke alle fag og timer. Washburne (1937) påpekte at gruppearbeid og produktivt arbeid var det vesentlige i undervisningsplanen.

Bakgrunn og omfang

En spesifikk arbeidsform eller læringsverktøy kan sees som et svar på konkrete pedagogiske problemer, eller som svar på aktuelle pedagogiske målsettinger og idealer. Både arbeidsformene, problemene og idealene kan i et større perspektiv sees som bestemt av overordnede samfunnsforhold (Österlind 2005a). I Norge har utdanningspolitikken fra mellomkrigstiden hatt individualiserte og tilpassede undervisningsformer som et viktig mål og virkemiddel. Fra og med innføringen av Mønsterplanenen av 1987 het hensynet til enkelteleven tilpasset opplæring. Klette (2007) viser til at pedagogikkfaget ikke har utviklet konkrete metoder og verktøy for å hjelpe lærerne til å realisere pedagogiske intensjoner som tilpasset opplæring. Hun stiller spørsmål om ikke arbeidsplaner er et av de viktigste verktøy norske lærere har til disposisjon for å realisere kravet om tilpasset opplæring. Dagens bruk av arbeidsplaner i Norge og Sverige kan sees som et eksempel på en arbeidsform som ikke ble introdusert gjennom egne direktiver eller satsninger, men som har vokst fram ut fra skolens behov for et verktøy som kan løse utfordringer knyttet til tilpasset opplæring og en elevaktiv skole (Klette 2007, Ståhle 2006). Arbeidsformen har derfor ikke blitt gransket og diskutrert slik en offisiell reform ville ha blitt. Österlind (2005a) antar at arbeidsformen har vist seg å fungere bedre enn den tradisjonelle klasseundervisningen, ettersom arbeidsformen har spredt seg horisontalt og blir brukt av mange lærer.

Det finnes ikke tall på hvor omfattende bruk av arbeidsplaner er i Norge, eller i hvor stor del av undervisningstiden det arbeides etter arbeidsplan. I studien PISA+ (2003-2007) var arbeidsmåten fremtredende blant klassene som deltok. Denne studien fulgte seks 9. klasser på Østlandsområdet, og er dermed ikke representativ (Klette m.fl.2008). Elevundersøkelsen i 2009 var obligatorisk for 7.trinn, 10. trinn og videregående 1.trinn, og på disse trinnene er datagrunnlaget representativt. Denne undersøkelsen viste at 60 % av elevene på ungdomstrinnet brukte skriftlige planer. Dette tallet ble målt ut fra et enkeltstående spørsmål i Elevundersøkelsen. Spørsmålet var formulert slik; ”*Bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan, årsplan) i arbeidet med fagene?”* (Skaalvik m.fl. 2009:28). Det kan derfor kanskje være nærliggende å spørre om hvilken type plan elevene har svart på at de bruker, og om dette er samme type planer som annen forskning viser til. I analysen gjøres det oppmerksom på at tallet ikke er et objektivt mål på omfanget av bruk av arbeidsplaner, men et mål på elevenes oppfatning av i hvor mange fag de bruker skriftlige planer (ibid). I en annen studie ”Begynneropplæring og tilpassa undervisning” (2002-2005), rapporterer Haug (2006b) at arbeidsplaner brukes i begrenset omfang. I snitt var 5 % av klasseromsobservasjonene var arbeidsplansøkter, med en variasjon mellom lærerne på 0-21 %. Studien observerte 13 klasser fra 1.- 4. trinn i Møre og Romsdal, og utvalget er ikke statistisk representativt for klasser i norsk skole (ibid). Resultatene fra PISA+ og Elevundersøkelsen fra 2009 er hentet fra ungdomstrinnet, mens studien ”Begynneropplæring og tilpassa undervisning” er fra småskoletrinnet. I lys av disse studiene kan det altså se ut som om bruken av arbeidsplaner øker oppover i skoleløpet.

Debatt rundt bruk av arbeidsplaner i skolen

Klette (2007) mener at den økningen en ser av individualiserte undervisningsformer i skolen, kan skyldes bruken av arbeidsplaner. Hun mener at arbeidsplansmetodikken fører til en individualisert opplæring som kan relateres til en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Arbeidsplaner forutsetter en elevrolle som evner å planlegge, organisere og regulere eget læringsarbeid, mens læreren får en tilbaketrukket veilederrolle. Evnen til selvregulering varierer mellom elevene, og ikke alle elever har like stort utbytte av arbeidsplaner. Klette (2008a) setter dette argumentet på spissen og hevder at bruken av arbeidsplaner fører til at enkelte elever får ansvaret for å forvalte egen ulykke. På den måten fører bruken av arbeidsplaner til å forsterke etablerte problemer, og sementere forskjeller mellom elevene. Arbeidsplansorganiserte klasserom fører til en pedagogikk preget av individuell oppgaveløsning, der klasserommet som et felles læringsrom blir mindre viktig.

Forskningslitteraturen er derimot samstemte i at god undervisning må bygges på ulike læringsmetoder Klette (2007, 2008b) peker på at når elevene arbeider etter arbeidsplan, får de liten mulighet til å delta i læringssituasjoner som innebærer selvrefleksjon og selvevaluering sammen med andre.

I forbindelse med den tydelige nedadgående trenden for kunnskapsnivået i norsk skole som både PISA 2006 og TIMSS 2003(1) påviste, med større spredning enn forventet, stilte Kjærnsli m.fl. (2007) spørsmål om hva som kunne være årsaken til dette. De rettet søkelyset mot to medvirkende årsaker: Den omstillingen som har vært i mange skoler fra tradisjonelt organiserte klasserom til mer fleksible organiseringsformer, og bruken av arbeidsplaner. De viser til klasseromsprosjektet PISA+ (Klette m.fl. 2008) og skriver følgende:

"En hovedforutsetning er at en arbeidsplan i seg selv ikke kan hjelpe elevene til å lære seg å ta ansvar for eget læringsarbeid, den nærmest forutsetter at de allerede i sitt læringsarbeid er ganske selvregulerte" (Kjærnsli m.fl :259).

Videre skriver de: *Vi føler oss enda sikrere denne gangen på at for svak pedagogisk ledelse i klasserommet er et hovedmoment for å forstå den faglige nedgangen. Vi argumenterer ikke mot elevaktive læringsformer i seg selv, men observasjoner i klasserommet tyder på at slike metoder i større grad trenger en fast didaktisk leder som hjelper elevene til å styre mot læringsmålene, og som stiller krav og konsoliderer og etterprøver læringsutbyttet.* (Kjærnsli m.fl.:262)

Den senmoderne elev i det senmoderne samfunn

Resultatet fra Elevundersøkelsen fra 2009 ble derimot tolket dit hen at bruken av arbeidsplaner har økt elevenes følelse av å få hjelp og støtte i skolearbeidet, og økt elevenes kunnskap om målene og kravene knyttet til eget arbeid (Skaalvik m.fl.2009). Det kan bety at denne arbeidsformen fungere godt for de flest elever, men at bestemte grupper som taper på arbeidsformen, ikke nødvendigvis vise seg i dataene fra Elevundersøkelsen.

Kan elevsvarene i Elevundersøkelsen forstås som at elevene er i tråd med samfunnsutviklingen? Individualiseringen er et tegn på at industrisamfunnets normer og roller holder på å oppløses. Vårt senmoderne samfunn er fullt av valgmuligheter. Det flommer over av informasjon som påvirker våre valg, og uten tydelige rammer må individet selv skape og forme sin identitet. Vi tvinges til å leve med større grad av usikkerhet og forandringer, der det blir forventet at vi kan handle i situasjoner der vi ikke kan anvende tidligere erfaringer (Ståhle 2006).

1.TIMMS 2007 viste en positiv utvikling i forhold til resultatet fra 2003, men norske elever ligger fremdeles under gjennomsnittet i realfag.

Carlgren (2005) hevder at å underordne seg arbeidsplanen, er den senmoderne skoles skjulte læreplan. Det senmoderne menneskets viktigste egenskap er evnen til å være selvgående, fleksibel og lærende, samt å kunne sette seg selv i arbeid og følge opp resultatet. Elever som ikke kan planlegge, blir oppfattet som å ha problemer. Det å kunne planlegge et arbeid og følge denne planen inngår i den nye normaliteten. Nye individuelle arbeidsformer må sees som et ytterligere ledd i forflytningen fra ytre til indre styring av menneskelige handlinger.

Michael Foucault teori om forholdet mellom makt og kunnskap beskriver den historisk utviklingen fra ytre til indre styring av menneskelige handlinger. Den moderne maktform består i en detaljert disiplinering til selvbeherskelse. Dagens humanisering av straffemetodene viser til en ny type beherskelsesteknologi som gjennomsyrer hele samfunnet, der volden har blitt erstattet med overvåkning, sanksjoner og eksaminasjon, en generalisert bevoktning, hvor individet gjennom sosialiseringsprosesser internaliserer bevoktningen til en differensiert selvbevoktning. Denne selvbevoktningen resulterer i en omfattende selvbeherskelse. Det moderne mennesket ble løsrevet fra tradisjonenes felleskap, og fikk i stedet installert en forestilling om en unik individualitet, som det forpliktet seg til å overvåke og realisere. Den moderne makt er produktiv, og består i å binde subjektet til seg selv. Den hindrer ikke individets frie utfoldelse gjennom forbud, men makten styrer selv dannelsen av det enkelte individ gjennom disiplinerings- og subjektiviseringsteknikker. Dette fører til en minimal bruk av ytre maktmidler, fordi det enkelte mennesket oppfatter sin del av avtalen som et uttrykk for egne frie valg. Men individualiseringen og humaniseringen innebærer også tvangsmekanismer. Det moderne individ er dermed ikke fritt, men har frihet under ansvar (Krejsler 2002). Foucault (1994:30) beskriver forholdet mellom makt og kunnskap slik: ”*Makt og kunnskap forutsetter hverandre gjensidig. Intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold.”*

Å planlegge sitt eget arbeid kan også sees som et svar på det økende problemet med å finne et felles innhold som har relevans for alle elever. I et komplekst og flerkulturelt samfunn går den kollektive kunnskapen langt utover hva det enkelte individ er i stand til å beherske, noe som vanskeliggjør en tradisjonell sammenholdt undervisning. Derfor må individet ha kunnskap om hvordan en finner og strukturer kunnskapen. Dette bidrar til at arbeidsformer får en framtredende plass som undervisningens innhold, og at metakognitive og kommunikative evner blir viktigere enn før (Bergquist 2005). I Kunnskapsløftets fagplaner blir også tilegnelse

av konkret og fagspesifikk kunnskap i noen grad fortrengt av tilegnelse av de grunnleggende ferdighetene (Telhaug 2007).

Idealet om det selvkontrollerte individet reflekteres i undervisningspraksis som betoner arbeidsmåter der elevene får ansvar og innflytelse. Det er en måte å håndtere nye omstendigheter i et komplekst samfunn, der skolen som institusjon ikke lenger kan beskrive hva det enkelte individ kan gjøre og hvem de skal bli (Bergqvist 2005). Den moderne individualitet er en forutsetning for at et moderne differensiert og pluralistisk samfunn skal kunne fungere. Et samfunn preget av arbeidsdeling og spesialisering ville brutt sammen uten spesialiserte individer som er preget av nøyaktighet og selvforvaltning i forhold til kompliserte styringssystemer. Menneskets selvbestemmelse må forstås ut fra den rolle den har i samfunnet, der individualitet og forskjellighet er blitt stadig mer avgjørende for at samfunnets grunnleggende strukturer skal reproduseres (Krejsler 2002). En kan finne spor av denne individualiseringen i Kunnskapsløftets fagplaner, der det legges vekt på den lokale frihet og elevenes valgmuligheter (Telhaug 2007). Fagplandelen av Kunnskapsløftet løfter fram målrelatert kunnskap og læring. Engelsen (2008) mener at en derfor kan begrunne nesten ethvert standpunkt og nesten enhver form for opplæringspraksis.

Problemstilling

Nyere klasseromsforskning (Klette m.fl. 2008, Haug 2009) viser at et av de mest synlige utviklingstrekkene i norsk skole er økt individualisering. Elevene arbeider mer individuelt med oppgaver. Norske elevenes svake prestasjoner i både PISA- (Kjærnsli m.fl. 2007) og TIMMSS- undersøkelsene (Grønmo og Onstad 2009) blir forklart ut fra den utbredte bruken av individualiserte undervisningsformer. Den økte bruken av arbeidsplaner er en del av dette bildet med økt individualisering av læringsarbeidet. Arbeidsplaner er verken politisk eller faglig/empirisk initiert, men en metodikk utviklet av lærerne selv, og brukes for å differensiere og tilpasse opplæringen. Da blir tilpasset opplæring forstått som individualiserte tiltak. Bruken av arbeidsplaner har blitt kritisert for at klasserommet som felles læringsarena blir mindre viktig, og at læreren får en tilbaketrukket rolle. Arbeidsformen er lite egnet for elever som trenger ekstra hjelp og støtte, mens elevene med de beste forutsetningene profitterer mer på arbeidsformen (Klette 2007, Klette 2008a, Klette 2008b).

Problemstillingen i denne oppgaven er tredelt, der alle knyttes til bruken av arbeidsplaner i skolen.

Hvor utbredt er bruken av arbeidsplaner i skolen?

Hvilke aktivitets- og samhandlingsformer har lærer og elev når elevene bruker arbeidsplaner som læringsverktøy?

Hvordan begrunner lærerne bruken av arbeidsplaner?

Oppgavens struktur

I kapittel 2 redegjøres det for den teoretiske referanserammen til oppgaven. Dette teorikapittelet er tredelt. I den første delen vil sentrale ideer og styringsdokumenter i norsk læreplanhistorie fram til Kunnskapsløftet bli presentert. Denne delen avsluttes med mulige forklaringer og begrunnelser for bruk av arbeidsplaner i skolen. I den andre delen beskrives hva som karakteriserer selvregulert læring, og hvilken type lærer og elevrolle arbeidsplansmetodikken forutsetter. I den siste delen presenteres utfordringer og problematiske funn knyttet til bruk av arbeidsplaner i skolen, hentet fra ulike studier. Disse funnene vil bli supplert med funn fra internasjonale prestasjonsstudier.

Kapittel 3 er metodekapittelet. Her presenteres først prosjektet ”Kvalitet i opplæringen” (KIO), et pågående forskningsprosjekt ved Høgskulen i Volda, som data i denne oppgaven er hentet fra. Deretter vil pedagogisk forskningsmetode bli presenter generelt og konkret i forhold til KIO- materialet og min undersøkelse.

I kapittel 4 presenters de data fra KIO, som jeg benytter for å få svar på problemstillingene i denne oppgaven. Dataene er hentet fra en spørreundersøkelse til lærere og en kvantitativ klasseromsobservasjon av 999 undervisningstimer på 3., 6., og 9. trinn.

I kapittel 5 vil de deskriptive funnene som ble presenter i kapittel 4 bli drøftet og sett i lys av den teorien jeg har valgt. Noe ny teori, som ikke ble presentert i kapittel 2, er tatt med for og ytterligere forsøke å forklare funn i datamaterialet. Mot slutten av kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene og drøftingskonklusjonene.

Kapittel 2: Teori

Innholdet i kapittelet

I dette kapittelet vil først sentrale ideer i norsk læreplanhistorie, evalueringsrapporter og styringsdokumenter bli beskrevet, med vekt på enhetskolen, tilpasset opplæring, elevaktive arbeidsformer og dannelsesteori. Nye styringsformer i kommunal forvaltning vil bli presentert, samt studier av dominerende arbeidsformer i skolen. Hovedvekten er lagt på Kunnskapsløftet. Dette oppsummeres med mulige begrunnelser og forklaringer på bruken av arbeidsplaner i norsk skole.

Nye former for å organisere arbeidet på skolen, fører til endringer for hva som forventes av både elev og lærer. Klette (2007) mener at arbeidsplaner forutsetter en selvregulert elev. Hva som karakteriserer og fremmer selvregulert læring, og en teoretisk modell for selvregulert læring blir skissert. Deretter vil elev og lærerrollen, når undervisningen er organisert etter arbeidsplaner bli, beskrevet og problematisert, ut fra teori hentet fra ulike klasseromsstudier og pedagogisk filosofi.

I den siste delen av kapittelet presenteres utfordringer og problematiske funn, knyttet til bruk av arbeidsplaner i skolen, hentet fra ulike studier. Enkelte temaer som blir omtalt, blir ytterligere utdypet ved å vise til internasjonale prestasjonsstudier og funn fra nasjonale prøver. Mange av studiene som blir presentert er hentet fra Sverige. Desentraliseringen og den retningen Kunnskapsløftet har fått, ligger nær opptil de ordningene som har vært rådende i den svenske skolen siden tidlig på 1990-tallet (Haug 2007). ”Eget arbete” er i dag en naturlig del av den svenske skolens virksomhet (Österlind 2005a, Österlind 2005b). Det er derfor interessant og relevant å vise til studier fra Sverige.

Norsk skoleutvikling fra Normalplanen av 1939 til Kunnskapsløftet

Læreplanen – material versus formal danningsteori

Bråten (2002) presenterer to metaforer på læringsprosessen som gir uttrykk for to ulike syn på læringsprosessen og på kunnskap. I ” læring som tilegnelse” blir kunnskap betraktet som en gitt størrelse, og læringen blir å forstå som en individuell mental prosess som kan knyttes til et kognitivt konstruktivistisk læringsperspektiv. ”Læring som deltagelse” er i tråd med et sosiokulturelt læringsperspektiv. Elevene lærer gjennom sin deltagelse i fellesskapet.

I et av sine mest kjente verker, ” Democracy and education”, lanserer John Dewey ideer om læring som minner om et sosiokulturelt perspektiv (Säljö 2002). John Dewey (1966) så på læring som en sosial aktivitet og kritiserte den lærerstyrte undervisningen. Han ønsket en

skole som tok utgangspunkt i elevens evner og interesser, der de måtte arbeide sammen med andre om problemene. Skolen skulle bruke elevaktive metoder, med problemstillinger som var meningsfylte for elevene og som var knyttet til situasjoner som lå innenfor deres interessefelt og erfaring. Han avviste ikke at læreren hadde en viktig rolle i formidlingsprosessen til elevene. Men med mindre den lærende strevde personlig med noe, vil informasjonen sannsynligvis bli lagret i hukommelsen på en nokså livløs eller mekanisk måte.

Reformpedagogikken med Deweys progressivisme, samt europeiske aktivitets- og arbeidsskoleprinsipper, viser til en formal danningsteori. Formal danningsteori tar utgangspunkt i danningsforholdets subjektive side, både danning av barnets evner, slik at det kan utvike sitt eget potensial, og metodisk dannelse, der kjernen i danningsprosessen er innøving av arbeidsvaner og metoder. Den andre hovedgruppen innen dannelsesteori, er materiale dannelsesteorier. Materiale dannelsesteorier fokuserer på innholdet som skal formidles. Norske læreplaner har siden Normalplanen for folkeskolen av 1939, vært preget av begge disse dannelsesteoriene/tradisjonene, med både elevaktive arbeidsformer og felles læreplanbeskrevet mål og innhold i fagene. Vektleggingen av enten innholdet eller arbeidsmåter i læreplanene har vekslet, og en har på ulike måter søkt å oppnå en balanse mellom fagformidling og elevaktiviserende arbeidsmåter. Til grunn for den ulike vektleggingen ligger spørsmålet om man i utvelgingen skal ta hensyn til fagenes egenart, samfunnets behov eller elevenes forutsetninger (Engelsen 2003).

Visjonen om enhetsskolen

Gjennom hele 1900-tallet har norske myndigheter hatt som mål å utvide tilgangen til utdanning og gjøre omfanget av utdanning større for alle (Engelsen 2003). Etter den andre verdenskrig var det en veldig vekst i utdanningssektoren i Norge. En mente at dette var avgjørende for å høyne utdanningskvaliteten. Enhetskolen skulle gi alle samme rett til utdanning. Samtidig ble elever som på en eller annen måte falt utenfor ”normalskolen” plassert i segregerte tiltak. Norske myndigheter utformet en skolemodell, som var preget av svensk sosialdemokratisk ideologi (den nordiske modellen), med sterk statlig styring. Den offentlige enhetsskolen skulle bidra til å jevne ut sosiale forskjeller, og skape et samfunn med større likhet mellom samfunnsmedlemmene. Fellesskapet skulle fremme solidaritet, samfølelse og samarbeid i stedet for konkurranse og klatrementalitet. Likhetstanken innebar at elevene skulle få mulighet til å utvikle seg i samsvar med sine forutsetninger og mål, og Normalplanene fra 1939 tok til orde for en undervisning tilpasset den enkelte elevs forutsetninger. En var skeptisk til en pedagogikk som la vekt på ytre incentiver som

eksamener og karakterer, fordi dette ville føre til stigmatisering som igjen ville svekke læringsmotivasjonen (Telhaug 2007).

Etter forsøkene på 60-tallet, med 9-årig grunnskole, der en opererte med linjedeling og ulike kursplaner på ungdomsskolen, ble 9-årig grunnskole innført i Grunnskoleloven fra 1969. Undervisningen skulle gjennomføres i sammenholdte klasser, og all individualisering skulle forgå innenfor klassens ramme (pedagogisk differensiering) (Engelsen 2003). På 70-tallet la også myndighetene opp til en vidtgående integrering av funksjonshemmede elever i den vanlige skolen. (Telhaug 2007). Engelsen (2003) beskriver norsk læreplanhistorien fra ca. 1970-tallet og fram mot 2000 ved hjelp av begrepsparene ”progressiv og ”restaurativ pedagogikk”. ”Progressiv pedagogikk” tar utgangspunkt i barnet og dets forutsetninger, interesser og behov som tidligere beskrevet, mens ”restaurative pedagogikken” orienterer seg ut fra samfunnets behov for økonomisk vekst. (Engelsen 2003). Slutten av 1960 årene og gjennom 1970-tallet ble skoletenkningen preget av en progressiv pedagogikk. Likhetsidealene ble videreført, men med et klart nei til den tradisjonsformidlende skole, som henvendte seg til elevenes reseptive og reproduktive aktiviteter. En forsøkte å implementere et progressivt, elevsentrert og aktivitetsorientert læringsarbeid, med problemløsning, refleksjon, gruppearbeid og prosjektarbeid. Eleven skulle stå i sentrum for læringsarbeidet, kognitive verdier skulle kombineres med en opplæring som hadde hele mennesket som mål. it. Mønsterplan for grunnskolen av 1974 bar preg av denne tenkningen og ga den enkelte skole større handlingsrom i forhold til innhold og arbeidsmåter. Elevens egne erfaringer og den lokale konteksten var utgangspunkt for undervisningen. Lærerrollen ble delvis omdefinert slik at formidlingsoppgavene ble nedtonet til fordel for planlegging og veiledning. Lærernes faglige kompetanse ble ikke diskutert, og læringsprosessen ble et langt stykke på vei det viktigste kjennetegnet på opplæringens kvalitet (Telhaug 2007). Undersøkelser viste derimot at den nye lærerplanen ikke hadde ført til grunnleggende endringer i skolen (Engelsen 2003).

I 1975 ble spesialskoleloven oppløst og integrert i Grunnskoleloven, og i Mønsterplanen av 1987 heter ikke hensynet til enkelteleven lenger individualisering, men tilpasset opplæring. M87 innførte lokalt lærerplanarbeid, men med en mer bevisst vektlegging av fellesstoff og ferdigheter enn M74. Både M74 og M87 la vekt på både tradisjonell kunnskapsvektlegging og tankegods fra reformpedagogikken, og fortsatt beveget lærerplandiskursen seg innenfor kollektive verdier og progressive idealer (Engelsen 2003). Samme år som M87 blir innført, kom OECD- rapporten som stilte spørsmål om staten hadde tilstrekkelig grep om utdanningspolitikken, og pekte på den manglende kunnskapen en i Norge hadde om hva som

foregikk i skolen. Reform 97 og dens lærerplanverk L97 reverserte mot den desentraliserte utviklingen som hadde skjedd under M87, med felles nasjonalt kunnskapsinnhold og metodedirektiv. Enhetskolen skulle være lik overalt og for alle elever. Reform 97 fulgte stort sett de lange linjene i norsk utdanningspolitikk siden 1950-årene. Fellesskapet skulle være rammen for utdanningen, og utdanningsfellesskapet skulle gi stadig flere mer utdanning (Haug 2007). I forkant av Reform 97 ble retten til 3 års videregående opplæring innført gjennom Reform 94.

Veien til Kunnskapsløftet

Både Reform 97 og Kunnskapsløftet har som utgangspunkt at kvaliteten i skolen ikke var god nok, og at en måtte styrke den norske konkurransekraften. Kunnskapssamfunnets utfordringer gjør skolen til en nøkkelinstitusjon i den internasjonale økonomiske konkurransen. Politiske og økonomiske krefter blir vektlagt, og utdanning blir et instrument i forhold til den økonomiske veksten og behovene til nasjonen, med den økende globale konkurranse som både forklaring og legitimering. Dette samfunnsøkonomiske perspektivet på skolens virksomhet har vært hovedmålet for de siste tiårenes utdanningspolitikk (Telhaug 2007). En ”restaurativ pedagogikk” som orienterer seg ut fra samfunnets behov.

Evalueringen av Reform 97 viste at den sterke sentraliseringen med felles innhold og metodetvang ikke hadde fungert. En fant stor variasjon, og særlig mellom klasser, når det gjaldt prosesskvalitet (undervisningen) og resultatkvalitet (elevprestasjonene). Det var store variasjoner mellom kommuner, skoler og klasser når det gjeldt arbeidsmåter og skolemiljø (Imsen 2003). De fagspesifikke planene var for omfattende, noe som førte til en indre motsetning i kravet om tilpasset opplæring og høyt faglig nivå. Et av hovedresultatene i evalueringen var at sammenhengen mellom aktivitet og læring var svak, og at forventet likeverd ikke var tilstede. Skolen var preget av lite systematikk og manglende læringsstrategier hos både elever og lærere. Lærerne signaliserte uklare standarder og faglige forventninger. Det var viktigere å gjøre noe enn å lære noe. De usystematiske og tilfeldige aktivitetene gikk på bekostning av både læring generelt og trening i grunnleggende ferdigheter. Mange av lærerne hadde en tilbaketrukket og lite intervenerende lærerrolle (Klette 2003, Haug 2007). En fortolkning av resultatet fra prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i den videregående skole”, som var en del av oppfølgingen av Reform 94, var at lærerne systematisk reduserte kravene og var for ettergivende ovenfor elevene. En fant en stilltiende kontrakt mellom lærer og elev om å ikke stille krav til hverandre (Dale og Wærness 2006).

Resultatet fra evalueringen av Reform 97 falt sammen med Høyres kritikk av skolen når det gjaldt læringstrykk. Funnene i evalueringen kunne bidra til mulige forklaringer på resultatene fra PISA (Haug 2007). Internasjonale prestasjonsstudiene (PISA 2000,2003 og TIMSS 1995,2003) viste at norske elevene var middelmådige og skuffende med hensyn til realfag, norsk, matematikk og læringsstrategier, og at mange elever ikke tilegnet seg helt nødvendige og grunnleggende ferdigheter i løpet av skolegangen. Norsk skole var også på topp når det gjaldt bråk, uro og sløsing med undervisningstiden (Sjøberg 2007).

Evalueringen av Reform 97 og internasjonale prestasjonsstudier hadde avdekket at det var et styringsproblem i norsk skole, der både prosess- og resultatkvaliteten ikke var god nok. Kvalitetsutvalget ble nedsatt av Stortinget for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Kvalitetsutvalget presenterte et forslag til et nytt nasjonalt tredelt kvalitetsvurderingssystem, der en skulle måle skolenes prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultatkvalitet. Hovedvekten burde legges på resultatkvaliteten, som skulle måles gjennom nasjonale prøver (NOU 2002:10). Kvalitetsutvalget og den etterfølgende Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring,* var sentrale utredningsdokumenter som skapte grunnlaget for Kunnskapsløftet. Utredningene og forslagene i St. nr. 30 bygger på Kvalitetsutvalgets arbeid og etterfølgende høringsrunde, samt internasjonal og nasjonal forskning. Forslagene som lå i *Kultur for læring*, ble i all hovedsak støttet av Stortinget, og flertallet besluttet at det skulle utarbeides nye lærerplaner. Grunnutdanningen måtte ta et sterkere ansvar for elevenes faglige prestasjoner og ferdighetene (resultatkvaliteten), og elevenes læringsstrategier (prosesskvaliteten) måtte forbedres. Læreplanen skulle inneholde klare kompetansemål, og alle fag skal ta ansvar for de grunnleggende ferdighetene. Tilegnelsen av konkret og fagspesifikk kunnskap fortrenges derfor i noen grad av ferdighetstilegnelsen. (Telhaug 2007). Dannelsesbegrepet kobles til det nye begrepet ”grunnleggende ferdigheter” (Berge 2007). Telhaug (2007) mener at Kunnskapsløftet dermed svekker den materiale dannelsen til fordel for den formale dannelsen.

Kunnskapsløftet, en styringsreform?

Haug (2007) peker på at det klareste bruddet mellom tidligere utdanningsreformer og Kunnskapsløftet er at en lokalt skal konkretisere lærerplanen ned til undervisningsinnhold og undervisningsmåter. Dette skjer ut fra tillit til at en skole som gir lærerne og elevene definisjonsmakt, vil øke deres motivasjon og entusiasme. Dette stiller store krav til lærerne. Lærerne har hovedansvaret for at overordnede fagmål og kompetansemål blir til konkret faginnhold, og som organisatorer og veiledere skal de sørge for at elevene utvikler gode

læringsstrategeier. Samtidig blir skolene stilt til ansvar for sine resultater gjennom nasjonale prøver og ulike brukerundersøkelser. Skolen styres gjennom kunnskap om resultater (Telhaug 2007). Hølleland (2007) mener at Kunnskapsløftet derfor ikke bare er en innholds- og strukturreform, men også er en styringsreform fordi en skiller mellom politisk styring og fagpedagogisk styring.

Det som kjennetegner det norske utdanningssystemet er at det er flere styringsnivåer (stat, kommunen og fylkeskommunen, skolen, lærerne, foresatte) i funksjon samtidig. Imsen (2007) mener at det er to styringsstrategier som særlig står mot hverandre i dag: Den statlige regelstyringen (Opplæringsloven, forskriftene, læreplanene og styring i vårt representative demokrati) og New Public Management. New Public Management er en blanding av elementer fra nyliberalistisk tenkning, med målstyring, desentralisering, synliggjøring av målbare resultater, konkurranse og ansvarliggjøring av lavere nivåer. En søker å styrke det direkte demokratiet ved å legge opp til økt valgfrihet for elever og foreldre. Dette fører til at lærerne må dokumentere både sitt eget og elevenes arbeid. Den nye målstyringen innen kommunal forvaltning krever at kvalitet konkretiseres eller måles. Det er enklest å sette målet som tall (resultatmål), og så sammenligne målet med det oppnådde resultatet. Dette kan relateres til et kvantitativt kvalitetsbegrep som står i kontrast til den statlige regelstyringen, som skal sikre styring i forhold til et bredt kvalitetsbegrep, med et felles kunnskapsgrunnlag for alle som skal hindre systemrelatert ulikhet i skolen. Den omfattende desentraliseringen, med kvantifiserte resultatmål, kan bidra til å vri kvalitetsbegrepet i andre retninger enn det som er bestemt av andre enn våre politiske styringsmakter (ibid).

Karseth og Sivesind (2009) argumenterer for at skolens samfunnsmandat har endret seg med de nye styringsformene. De beskriver endringen som en overgang fra mandatstyring til kontraktstyring. Tradisjonelt ble skolens formelle samfunnsmandat begrunnet i formålsbestemmelsene for skolen, mens læreplanene fungerte som et bindeledd mellom politikk, forvaltning og skole ved å offentliggjøre hva som er skolens mål og oppgaver. Dette ga læreren en mandatgitt autoritet og et ansvar til å følge opp lov og læreplan. I dag er skolens samfunnsoppdrag i langt større grad forventningsbasert. Det handler i økende grad om å forbedre elevresultater og sikre effektive og læringsfremmende prosesser i skolen. Kunnskapsløftet setter denne styringsformen ut i livet. Reformen representerer et systemskifte når den vektlegger brukerundersøkelser, prosess- og resultatmålinger på bekostning av innholdsdefinerte kunnskapsbeskrivelser. Dette fører til at skolen og lærerne stilles til ansvar for undervisningens kvalitet og elevenes læringsutbytte på en annen måte enn tidligere.

Kontraktstyringen fører til at lærere må innordne seg i en styringsdialog med både elever, foreldre, journalister, men også konsulenter og forskere, der disse har rett til å vurdere kvalitet. En slik kontraktgjøring har konsekvenser for hvordan skolens oppdrag betraktes, og hvordan profesjonelle forvalter sin yrkeskunnskap og rolle (ibid).

Elevaktive arbeidsformer og individualisering

Klasseromsforskningen etter innføringen av Kunnskapsløftet har vist at økt individualisering er et av de mest synlige utviklingstrekkene i skolen (Klette 2007, Klette m.fl 2008, Haug 2009, Haug 2010). Denne utviklingen fant en også i evalueringen av Reform 97 (Klette 2003). I studien "Begynneropplæring og tilpassa undervisning" fant en at omfanget av individuelt arbeid er relativt stort i de fleste klassene (Haug 2006), og i PISA+ studien fant en at innslaget av individuell oppgaveløsning i matematikk var påfallende høyere i deres materiale enn tidligere undersøkelser (Klette m.fl.2008). TIMMS 2007 bekrefter dette, og viser til at Sverige og Norge er de to landene hvor det prosentvis brukes mest tid til individuelt arbeid i matematikk på 4. og 8. trinn. På bakgrunn av læreres egenrapportering framkommer det at både matematikkundervisningen og naturfagundervisningen bærer preg av at det jobbes mye med individuell oppgaveløsning uten veiledning. (Grønmo og Onstad 2009).

Haug (2010) peker på at det lenge en gjengs oppfatning at skolen, som var dominert av lærerorienterte arbeidsformer, var en institusjon det var umulig å endre. Det ble lagt ned et stort arbeid for å bryte dette mønsteret, både gjennom alternative undervisningsformer, endring av skolens arkitektur og endringer i skolens regelverk med økt deregulering på ulike områder. Han mener at en i dag har kommet til et tidsskille i arbeidet i skolen, og begrunner denne påstanden med data fra KIO – prosjektet, som viser at aktivitet med oppgaver nå dominerer det faglige arbeidet i skolen. Lytting til en formidlende lærer har langt mindre omfang. Denne elevaktive orienteringen har skjedd i de siste ti årene, og sannsynligvis i stor grad kommet i forbindelse med Kunnskapsløftet. Resultatet vise at skolen nå arbeider mer i samsvar med de pedagogiske idealene som har vært presset fram gjennom lang tid, med vekt på elevaktivitet. Imsen (2004) hevder at det kollektive elementet i Deweys progressivisme er borte i dagens individualistiske arbeidsformer. Felleskapslæring har blitt avvist som forkastelig formidlingspedagogikk. Det elevaktive klasserommet i ferd med å havne i en ensidig individualisme.

Tilpasset opplæring

Å forene prinsippet om individualisering med felleskapstanken har vært et mål for norsk utdanningspolitikk siden mellomkrigstiden. En kan skille mellom en smal og en vid fortolkning av begrepet tilpasset opplæring. Den smale fortolkningen er knyttet til bestemte måter å organisere undervisningen på, som en metode og en instrumentell forståelse av begrepet. Disse tiltakene kan registreres og iverksettes direkte. I den vide fortolkningen sees tilpasset opplæring som en overordnet måte å forstå og vurdere virksomheten i skolen som en helhet. Det innebærer en overordnet verdimessig vinkling, som er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform, der begrepet refererer til generell holdning om at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Håstein & Werner 2003, Bachmann og Haug 2006). Kvalitetsutvalget forslag la vekt på en smal tilnærming og ville sikre den enkelte en individuelt tilpasset opplæring (NOU 2003:16). I Stortingsmelding nr. 30 forklares forskjellene i læringsutbytte og elevprestasjoner som mangelen på tilpasset opplæring. Kunnskapsløftet viderefører prinsippet om tilpasset opplæring, og kjennetegnes av:

"*…variasjon i bruk av fagstoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulike progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål."* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006: 34).

Telhaug (2007) mener felleskapstanken står forholdsvis sterkt i både forarbeidene og den endelige planen, men at Kunnskapsløftet betoner individualisering av læringsarbeidet, og forsterker verdier som frihet, valg og individualisme. Forskningen (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007, Kjærnsli m.fl.2007, Klette m.fl 2008, Grønmo m.fl 2009, Haug 2009) har vist og problematisert tendensen mot individualisering i skolen. I Stortingsmelding nr.31 (2007-2088) *Kvalitet i skolen* blir det påpekt at tilpasset opplæring har blitt tolket på en måte som har ført til for sterk individualisering:

.. tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Forskning tyder på at tilpasset opplæring ofte har blitt tolket som ensbetydende med mer individualisert opplæring, for eksempel gjennom bruk av arbeidsplaner (…). Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet. (St.meld.nr.31 (2007-2008):73-74)

Den økte bruken av arbeidsplaner i skolen en utvikling som har blitt problematisert både av forskningen og nasjonale styringsdokumenter. Dette innbærer at arbeidsplaner verken er direkte faglig/empirisk eller politisk initiert. Likevel har arbeidsplansmetodikken fått et solid fotfeste i praksisfeltet. Hva kan forklaringen være på dette?

Mulige forklaringer og pedagogiske begrunnelser på bruk av arbeidsplaner

Den formen for tilpasset opplæring en finner i arbeidsplaner, kan knyttes til pedagogisk differensiering som ble introdusert på 70-tallet, der en forsøkte å finne modeller som ivaretok individuelle forskjeller uten å sortere elevene etter prestasjoner og evner. Arbeidsformen kunne fristille lærerens tid slik at de elevene som trengte det mest, ville få både mer, og bedre støtte og veiledning. Det er flere mulige forklaringer på hvorfor arbeidsplaner fikk en relativt omfattende utbredelse i løpet av 90-tallet. En mer heterogen elevgruppe og utvidelsen av lærerens arbeidsoppgaver når det gjelder nye elevgrupper økte presset på lærernes evne til å differensiere. En annen forklaring er de nye styringsstrukturer innen offentlig forvaltning, knyttet til målstyringsprinsippet, kombinert med økende individualiserings- og rettsliggjøringsprinsipper som styrket den enkelte elevs og brukers rettigheter. Skolene skulle ha et brukerperspektiv på elev og foreldre. Det la press på skolene om å møte enkeltes elev ut ifra hans/ hennes behov, krav og bakgrunn. Alle disse, i kombinasjon med en oppdragelsesteori som setter barn i sentrum, kan forklare hvorfor individualiserte arbeidsformer fikk gjennomslag i løpet 1990-tallet (Klette 2007).

Arbeidsplaner legger til rette for en form for pedagogisk differensiering som skal ansvarliggjøre elevene (Klette 2007). Organiseringen av undervisningen rundt arbeidsplaner begrunnes med argumenter som selvstendige valg, egen planlegging og individuelt tilpassede oppgaver, som skal fremme autonomi (Carlgren 2005). Skaalvik og Skaalvik (2009) mener at arbeidsplaner kan brukes som et redskap for å trene elevene i selvregulering. For at arbeidsplanen skal være et redskap for opplæring i selvregulert læring må elevene få oppgaver som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Men for at arbeidsplanen skal fungere som et verktøy til selvregulering, må en skille mellom arbeid innenfor mestringssonen (det eleven makter på egenhånd) og arbeid i utviklingssonen (det eleven kan makte med støtte). Arbeid i utviklingssonen bør gjøres i situasjoner der det er en lærer tilgjengelig, og hjemmearbeid må derfor være oppgaver innenfor elevens mestringssone. Arbeid innenfor mestringssonen gir ikke bare overlæring og automatisering, men er også verdifull fordi det gir elevene positiv bekreftelse og mestringserfaringer. Bruk av arbeidsplaner som redskap for tilpasset opplæring kan øke elevenes opplevelse av mestring og kompetanse. Dette øker også elevenes følelse av medbestemmelse og selvbestemmelse. I tillegg må elevene oppleve at oppgavene er deres egne, forstå målet med aktiviteten, sette seg egne mål, vite hva som er forventet av dem og ta eget initiativ. Arbeidsplaner kan også være et effektivt motiveringsmiddel. Den gir elevene en oversikt over hva som er forventet av dem, og en oversikt over hva de er ferdige med.

Selvregulerte ferdigheter må oppøves gradvis og systematisk. Derfor er det viktig at læreren veileder elevene i bruken av arbeidsplanen (ibid).

Bruken av arbeidsplaner kan også forstås og tolkes som et uttrykk for tidsånden og vår individualiserte kultur. I det senmoderne samfunn er et av særtrekkene ved utdanning individualisering. Dette kommer til uttrykk i pedagogisk terminologi som for eksempel er opptatt av å sette eleven i sentrum, ansvar for egen læring, deltagerstyring, individuelt differensiert undervisning og individuelt tilrettelagt undervisning (Krejsler 2004). Som pedagogisk hjelpemiddel skal arbeidsplanen være et hjelpemiddel redskap for tilpasset opplæring og ansvarslæring (Bø og Helle 2002). Klette (2007) mener den smale forståelsen og formen tilpasset opplæring får i arbeidsplansmetodikken og dens intensjoner, best samsvarer med termen individualisert opplæring.

Den selvregulerte elev og lærer som veileder

Selvregulert og strategisk læring

Selvregulert læring i et pedagogisk-psykologisk perspektiv karakteriseres av god motivasjon, kunnskap om strategier for å løse forskjellige oppgaver, og evnen til å reflektere over hva man driver med. Det som ifølge Schunk og Zimmermans (2008) forskning karakteriserer elever med høy grad av selvregulering, er høy forventning om egen mestring. Videre vet de hvordan de skal gå fram for å løse oppgaven. De setter seg gode læringsmål, bruker mer effektive læringsstrategier, overvåker og vurderer veien mot måloppnåelse i prosessen og kan gripe aktivt inn for å regulerer omgivelsene for å oppnå målene. Disse elevene gir ikke lett opp når de møter motstand i læringsprosessen. De evner å se om de forstår eller ikke forstår lærestoffet, og søker hjelp når det trengs. Disse elevene er arbeidsomme, har større innsats og presterer bedre. De strategiske elevene har et bredt reportoar av aktuelle framgangsmåter eller strategier lett tilgjengelig, og de har både vilje og evne til å bruke dem i situasjoner hvor de ønsker å bedre sin læring og forståelse. I læringsprosessen tilpasser og overvåker de egen bruk av læringsstrategiene bedre, og setter mer effektive nye mål når det forrige målet er fullført (Schunk og Zimmerman 2008).

Hvilke kunnskaper og ferdigheter må elever ha for å være selvregulerte og strategiske i sin læring? Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) har utviklet en modell for strategisk læring, med utgangspunkt i teori fra toneangivende pedagogiske psykologer på området. Modellen er delt i tre deler: kunnskaps og ferdighetskomponenten, motivasjonskomponenten og selvreguleringskomponenten.

Kunnskaps og ferdighetskomponenten er delt inn i fem typer kunnskaper. Den første er kunnskap om seg selv som lærende person. Det vil si personlige egenskaper som hemmer eller fremmer læring, og som er en viktig kunnskap for å utvikle metakognitiv bevissthet (tenkning om tenkning) og tilegne seg erfaringsbasert kunnskap om hvordan man selv tenker og lærer. Den andre er kunnskap om faglige oppgaver og forståelse av hva som kreves for å gjennomføre en bestemt oppgave. Den tredje er kunnskap om læringsstrategier og alternative tilnærminger til oppgavene. Læringsstrategier kan kategoriseres i hukommelsesstrategier (repetisjonsstrategier), utdypingsstrategier (elaboreringsstrategier, konstruerer relasjoner mellom det en kan fra før og det som læres), forståelsesovervåkning (metakognisjon) og kontroll (strategisk oppmerksomhet) (Elstad og Turmo 2006). Den fjerde er kunnskap om innhold eller bakgrunnskunnskap om emnet det skal arbeides med. Den siste er kunnskap om konteksten, eller hva som forventes av eleven og hvordan de blir evaluert (Weinstein m.fl 2006).

Den andre hovedkomponenten er motivasjon. Det innebærer at den lærende setter seg læringsmål og orienterer seg i retning av læring, oppgaveløsning, mestring og kompetanseøkning (ibid). Frontfiguren i sosial-kognitiv teori er Albert Bandura (Bråten 2002b). Banduras begrep ”self-efficacy”, eller forventning om mestring, viser til en positiv forventning om læring og mestring basert på tiltro til egen handlingskompetanse i spesifikke situasjoner. Altså tro på at en kan gjøre det som skal til for å nå et mål eller løse en oppgave. Bandura definerer forventning om mestring som: “*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”* (Bandura 1997: 3). Denne personlige oppfatning anses av Bandura som grunnleggende for all menneskelig virksomhet. Elevene må derfor ha realistiske mål. Hensikten bak måloppnåelse kan også være forskjellig (målorientering). En skiller mellom mestringsmål og prestasjonsmål. En elev som er mestringsorientert, er indre motivert ut fra ønsket om læring for egen del. Personer med prestasjonsmål er derimot ytre motivert ut fra andre faktorer enn selv aktiviteten. Attribusjoner, eller hvilke årsaksforklaringer elevene bruker for å forklare egne nederlag eller suksesser kan være avgjørende, og i hvilken grad de bedømmer det slik at de har kontroll over disse faktorene eller ikke (Weinstein m.fl. 2006).

Den siste komponenten i modellen er selvreguleringskomponenten. Eleven/studenten må evne å planlegge og utnytter tiden effektivt og overvåke og kontrollere tidsbruken underveis i arbeidet. Eleven må ha en systematisk tilnærming til læring og oppgaveløsning. Den lærende må i tilegg være i stand til å kontrollere og overvåke regulering av egne følelser som

motivasjon, konsentrasjon og forståelse. De tre ulike komponentene i modellen for strategisk læring må ikke sees isolert. Det er interaksjonen mellom komponentene som resulterer i effektiv og kvalitativ god læring og som fører til at elever og studenter blir mer strategiske i ulike læringssituasjoner (Weinstein m.fl 2006).

Det viktigste teoretiske grunnlaget i selvregulert læringsteori er hentet fra sosial-kognitiv teori (Bråten 2002b), men forskning innen selvregulering benytter seg av modeller fra både sosial-kognitiv og sosio-kulturell læringsteori (Olaussen 2009). Det sosio-kulturelle aspektet viser til at selvregulerende prosesser alltid må settes inn i en sosial kontekst fordi de påvirker hverandre gjensidig. Selv om betydningen av sosiale modeller og direkte støtte kan synes å bli gradvis redusert etter hvert som personer utvikler selvregulerte prosesser, vil læring være under innflytelse av sosiale prosesser. Samtidig med at de lærendes sosiale og kulturelle omgivelser påvirker deres selvregulerte læringsprosesser, bidrar deres selvregulering til å endre de samme omgivelsene. De lærendes forsøk på å overvåke og regulere visse sider ved omgivelsene eller læringskonteksten er et viktig ledd i selvregulert læring (Bråten 2002b)

Hvorfor er noen barn mer selvregulerte enn andre? Sosiale faktorer spiller en avgjørende rolle i utviklingen av selvregulert læring. Trolig er røttene til selvregulert læring å finne i tidlige sosiale erfaringer i hjemmemiljøet, som senere finner ny næring i barnets skoleerfaringer. Dette innebærer at personer med høy grad av selvregulering som regel har blitt støttet over lang tid, både hjemme og på skolen, i alle de prosessene som inngår i selvregulert læring. Dette samsvarer godt med Vygotskys teori om kognitiv utvikling, der barnets læring i begynnelsen, i betydelig grad, blir tilrettelagt og styrt utenfra, ved at andre, mer erfarne personer vekker barnets interesse for oppgaven, hjelper dem å sette seg mål og viser hvordan det kan gå fram for å nå disse målene. Underveis får barnet assistanse og veiledning om hva som bør gjøres når de ikke kommer videre på egen hånd, og overvåking og evaluering av barnets fremgang er langt på vei andre personers ansvar i denne situasjonen. Etter hvert vil barnet internalisere de selvregulerende prosessene som barnet både har observert og har fått tatt del i under læringsprosessen. Den tidligere veilederens stemme er blitt barnets egen indre stemme, og det viktigste redskap for å regulere egen læring. På skolen kan lærere påvirke utviklingen av selvregulert læring gjennom metoder som direkte undervisning i selvregulerende prosesser, supervisjon, overvåking av elevens framgang, konstruktiv tilbakemelding og tildelig av hjemmeoppgaver som ligger til rette for selvstendige lærererfaringer utenfor klasserommet. En viktig kilde til utviklingen av selvregulert læring er også barnets erfaringer ved å lære i samarbeid med jevnaldrende kamerater, både på og

utenfor skolen. Det er trolig kombinasjonen av disse påvirkningskildene som utgjør den selvregulerte læringens viktigste sosiale basis (Bråten 2002b).

Elevrollen

Bruken av arbeidsplaner forutsetter en elevrolle med selvdisiplin som i stor grad har evnen til å planlegge, organisere og regulere eget læringsarbeid (Klette 2007). Utgangspunktet er den autonome, selvrealiserende og selvregulerte eleven. Österlind (2005) påpeker at elevenes individuelle rom for innflytelse øker, spesielt i forhold til administrative og organisatoriske spørsmål. Arbeidsplanorganiserte klasserom styrker elvenes individuelle læringsprosjekt, noe som fører til at klassen som enhet for læring blir mindre viktig (Klette 2007). Det forventes at elevene skal strukturere eget læringsarbeid innenfor de rammene arbeidsplanen setter opp (Klette 2008a). Haug (2006b) beskriver hvordan øktene med arbeidsplan ble introdusert av at lærer ber elevene finne fram arbeidsplanen og begynne å jobbe. Elevene skulle deretter være motiverte, vite hva de skulle jobbe med, finne fram bøker og arbeidsredskaper og begynne å arbeide. Elevene jobbet med ulike fag og det var derfor ingen felles samling om innholdet. Å arbeide etter arbeidsplan skulle gi elevene trening i å organisere og styre eget arbeid.

En av lærerens hovedoppgaver har vært/er å motivere elevene. I ”eget arbete” (det svensk motstykket til arbeidsplaner) må elevene motivere seg selv. Det er ansvaret for eget arbeid som skal motivere for innsats. Læreren tar ikke lenger ansvaret for å drive og sysselsette dem. Eleven er selvdreven, mens læreren kommer bak og hjelper til. Denne forandringen kan beskrives som en forandring fra styring av atferden til en styring av regulering av atferd (Carlgren 2005), en forflytning fra ytre til indre styrt disiplin (Ståhle 2006). Eller med Foucaults (1994) beskrivelse av en utvikling fra samfunnets eksterne kontrollmekanismer til internaliserte kontrollmekanismer. Carlgren (2005) mener at det å ta ansvar for egen innlæring består i hovedsak av to ting. Elevene får ansvar for kvaliteten på arbeidet og refleksjon og selvinnsikt i forhold til eget arbeid. De skal vite hva de kan og hva de behøver hjelp til. Videre kan dette sees i forhold til skolens samfunnsmandat. Elevene skal sosialiseres inn i et samfunn med globalisering, kontinuerlig forandring og stigende kompleksitet, der de gjennom hele livet må tilpasse seg den retningen utviklingen tar. Dette kan sees i sammenheng med at en i dag snakker om livslang læring, livsomspennende læring, fleksibilitet og omstillingsvillighet (Krejsler 2007).

Lærerrollen

Naeslund (2005) beskriver endringen av lærerrollen som fra guru der framme til en veiviser inn til skolen. Når elevene jobber med arbeidsplaner, blir lærerens rolle å støtte og veilede

elevene individuelt. Dette fører til at læreren som formidler og forteller av fagstoff, får mindre plass (Klette 2007). Det forventes at lærerne kan individualisere sin undervisning og veiledning (Krejsler 2007). Veilederrollen kan utføres på ulike måter. Læreren kan ta aktivt del i arbeidet, ta initiativ til kontakt, komme med forslag og holde et øye med progresjonen i arbeidet og bistå med gode råd. Eller så kan veilederen velge en mer tilbaketrukket posisjon og forvente seg at elevene løser oppgavene mer eller mindre på egenhånd (Österlind 2005b). Carlgren (2005) ser "eget arbete" som en forandring av lærerens oppgaver fra leksjoner og lærerstyrt klasseromsundervisning til organisering av elevenes arbeid og ledelse.

Krejsler (2002) hevder at individualiseringen av undervisningen kan føre til en privatisering og intimisering av pedagogiske relasjoner. Lærerrollen legitimeres ut fra å være til for eleven/klienten og dennes personlige utviklings skyld. Individualiseringen kan føre til et mer åpent og demokratisk samvær mellom lærer og elev, men kan også føre til at læreren ikke fullt ut kan gå inn i ekspertrollen fordi denne kan undergrave den enkelte elevs autonomi. En kan spørre seg om det er riktig at relasjonen mellom den profesjonelle lærer og elevene skal være preget av medbestemmelse for eleven. Læreren skal sikre at undervisningen/læringen fører til fastsatte mål. Da lærerens oppgaver og de lærendes ønsker ikke alltid stemmer overens, blir det et dilemma å få målene for læringen til å bli et felles mål gjennom deltagernes medbestemmelse. Lærerens oppgave blir derfor å sikre at eleven under veiledning av lærer, bestemmer selv på rette måten. Han peker på at det vil være en stor risiko for at et slikt spill mellom dominans og autonomi vil føre til et samspill som er preget av manipulasjon. Det kan bli et spill der en får det til å se ut som at læreren praktiserer selvbestemmelsespedagogikk gjennom en språkbruk preget av frihet og selvbestemmelse, når elevene i utgangspunktet ikke har innflytelse over undervisningen.

I en studie, på en skole med utstrakt bruk av individuelle arbeidsformer, fant Ståhle (2006), at lærer og elev byttet rolle i forhold til den tradisjonelle helklasseundervisningen. I den tradisjonelle helklasseundervisningen var det læreren som planla, organiserte og ledet undervisningen. Da var læreren som regel ensom sammen med en gruppe elever. I den nye arbeidsformen forventes det at elevene skal skape og styre seg selv, mens lærerne derimot sees som en del av et kollektiv som skal underordne seg sentrale beslutninger. Lærerens hovedoppgave er å veilede den enkelte eleven gjennom systemet i relasjon til oppgaver og metoden. Arbeidsformen er overordnet de enkelte fagene. Dette kommer til uttrykk gjennom at det forventes at alle lærere kan veilede elever i alle fag. Den faglige kompetanse er først og

fremst viktig for å vurdere elevenes prestasjoner og arbeider. Læreren sees som en del av et lærerkollektiv som arbeider i arbeidslag der de utvikles gjennom samarbeid.

Læreplanen for Kunnskapsløftet har gitt skolen lokalt handlingsrom, men også gitt den enkelte skole større ansvar for kvaliteten av opplæringen. Skolen skal bidra til å kvalifisere den kommende arbeidskraft, gjennom å gi elevene de kunnskaper og ferdigheter de trenger for å delta i livet utenom skolen. Skolen må derfor tilpasse seg den omverdenen som de selv og deres elever er satt til verden for å tjene. Når skolen og lærernes posisjon ikke lenger kan legitimeres ut fra tradisjonen, må de hente demokratisk legitimitet på nye måter. De kan appellere til elever og foreldre som deltagere, eller appellere til dem som brukere (forbrukere) av skolen. Hvis ikke kan skolens tiltak framstå som vilkårlige. Det betyr at læreren må kunne begrunne de valg han/hun tar ovenfor elever, foreldre, kolleger, ledelse og seg selv. Når det blir uklart hva den enkelte står for og representerer, må en markedsføre og eksemplifisere egne standpunkt. Dette kan sees i den økte bruken av den enkelte skoles visjoner, nettside, virksomhetsplaner og i loggbøker, porteføljer, sosiale kontrakter og arbeidsplaner (Krejsler 2007). Karseth og Sivesind (2009:51) viser til det samme når de beskriver endringen fra mandatstyring til kontraktstyring i skolen: ”*Et kontraktfestet oppdrag betyr at en profesjonsgruppe til enhver tid må vurdere hvordan de best kan sikre sin rolle og funksjon i forhold til samfunnsskapte forventninger.*”

Tidligere forskning og studier

Relasjonen mellom lærerens undervisning og elevenes arbeid

Materialet fra klasseromsstudier fra småskoletinnet (Haug 2006b) og ungdomstrinnet (Klette m.fl.2008) har vist at mange norske klasserom er preget av et svakt ”læringstrykk”, at elevene møter svake krav til innsats. En fant imidlertid stor variasjon mellom klasser/klasserom og fag. Haug (2006b) konkluderte med at forskjellene mellom klassene var kvalitative og at det ville få konsekvenser for hvilke vilkår den enkelte elev får. Der læringstrykket var høyt, var undervisningen grundig, systematisk og sammenhengende. Lærerne brukte mye tid på å motivere elevene, hadde hyppige repetisjoner og oppsummeringer. I klasser med lavt læringstrykk ble det brukt lite tid å introdusere fagstoff, og en fant få observasjoner av motivasjonstiltak, repetisjon og oppsummeringer. Det faglige innholdet virket ukart, overfladisk og fragmentert. Det ble observerte lange arbeidsøkter med rutinepreget individuell oppgaveløsning (Haug 2006b). På ungdomstrinnet fant en det samme mønsteret, og en registrerte mye ”underbruk av læringssituasjoner”. Lærerne benyttet i liten grad introduksjon, oppsummering og gjennomgang av elevarbeid eller lekser i timene. Det var mye aktivitet og

mye elevengasjerende aktiviteter i klasserommene, men elevoppgaver og aktiviteter ble ofte stående som enkelthendelser og i liten grad satt inn i en større kunnskapsmessig, faglig og teoretisk ramme (Klette m.fl.2008).

Når elevene arbeider etter arbeidsplan ble relasjonen mellom lærerens undervisning og gjennomgang og elevenes oppgaver og ferdighetstrening ytterligere fragmentert. Når elevene var på ulike steder i planen, var det vanskelig å få en sammenheng mellom teoretisk gjennomgang/drøfting og utprøving/ferdighetstrening, eller trene på det man i fellesskap har kommet fram til (Klette m.fl. 2008). I arbeidsplansorganiserte timer fant en et fravær av felles faglig introduksjon. Elevene ble enten bedt om å begynne å jobbe etter planen, eller en startet med morgenrutiner som ikke berørte fag eller mål for timen. Elevene skulle selv velge fag og oppgaver fra planen, så timen hadde ikke noe felles mål (Haug 2006, Olaussen 2009). En fant eksempler der lærer instruerte i et fagstoff og at elevene i økta etterpå gikk over til å jobbe med arbeidsplaner. Læreren hadde da ingen innflytelse over hvilke oppgaver eller fag elevene arbeidet med. Derfor stiller arbeidsformen store krav til den enkeltes elevs evne for å se relasjonen mellom formidlingssituasjoner og utprøvningssituasjoner, og å koble dem sammen (Klette 2008a).

I PISA+ studien ble det sett på hvilken betydning arbeidsplaner har for aktiviteten i matematikktimene og hvilke konsekvenser redskapet har for læringsarbeidet i faget. Undervisningen i matematikk i PISA+ materialet var dominert av lærerstyrt instruksjon, fortrinnsvis gjennomgang av nytt faglig stoff, og individuell oppgaveløsing. Alle klassene i studien brukte arbeidsplaner, og disse var i stor grad styrende for virksomheten i matematikktimene. Elevene valgte i hovedsak tre strategier for sitt arbeid med matematikkfaget. Den første strategien var å vente med å arbeide med matematikk til de siste par dagene av arbeidsplansperioden. Denne strategien er utbred blant relativt faglig svake gutter. Den andre strategien gikk ut på å gjøre seg ferdig med matematikkdelen på planen i løpet av en til to dager i begynnelsen av perioden. Denne strategien ble valgt av flere årsaker. Ønsket om å bli ferdig med det verste faget først, eller motsatt å velge matematikk først fordi det var favorittfaget. Konsekvensen av de to første strategiene var at elevene gjorde svært lite matematikkfaglig arbeid i den resterende delen av arbeidsplansperioden. Når elevene valgte bort det kontinuerlige arbeidet, mister de den innsikt de får som et resultat av gjentagende ferdighetstrening og utprøving med påfølgende deltagelse i kollektive diskusjoner. Dette arbeidet er en viktig forutsetning for å oppnå gode resultater i faget. Når elevene velger en slik

strategi, fører det også til at ansvaret for det matematikkfaglige arbeidet på skolen overføres fra lærer til elev. Den tredje strategien var å fordele arbeidet med faget jevnt utover arbeidsplanperioden. Dette kan synes å være en strategi som særlig ble valgt av skoleflinke, faglig sterke jenter. For noen elever kan altså arbeidsplanen fungere som et relativt dynamisk arbeidsredskap, mens den for andre vil kunne bidra til å forsterke etablerte problemer. Konsekvensen kan dermed bli at forskjeller mellom elevgrupper øker og at sosioøkonomiske faktorer får større betydning (Bergem 2008). Arbeidsplaner ble også de andre observerte fagene i studien, men Bergem (2009) understreker at hvilke konsekvenser dette får for elevenes arbeid og resultater i de andre fagene krever egne analyser.

Ansvar for egen læring

Elevene som valgte å vente med det matematikkfaglige arbeidet til slutten av arbeidsperioden, var ofte underytere. Organisering av undervisningen med arbeidsplanen som læringsverktøy kan føre til at disse elevene blir overlatt til seg selv (Klette m.fl.2008). I KIO - prosjektets spørreundersøkelse til foreldrene går det fram at 27 % av foreldrene mener at barna deres ikke greier å arbeide selvstendig etter en arbeidsplan. Når det gjelder foreldre til barn som får spesialundervisning, øker tallet til 52 %. Av de foreldrene som mener barna trenger spesialundervisning er tallet økt til 72 % (Johnsen 2008). I en tekstanalyse av ulike arbeidsplaner fant Dallan (2007) at planene inneholdt mye tekst, og at de ofte fremsto som rotete. Dette førte til at brukerne av redskapet måtte være gode lesere, og at elever med svake lesestrategier ville ha store problemer med å orientere seg i planen Det kan føre til at bruken av arbeidsplan kan forsterke de problemene en elev har ytterligere.

Klette (2008a) hevder at det press og motivasjonsgrunnlag som ligger i gruppebaserte, kollektive og lærerstyrte arbeidsformer, blir borte i arbeidsplansorganiserte timer. Når elevene selv er ansvarlig for tidsbruken i arbeidsøktene, blir læreren fratatt sine sanksjons og styringsmidler. En observerte at bruken av arbeidsplaner kunne føre til at enkelte elever ble sittende passive gjennom hele arbeidsøkter. Dette bekreftes også av Haug (2006b) i en annen studie. Der ble det også observert at de frie rammene førte til at enkelte elever kunne krysse av at de var ferdig med oppgaver de ikke hadde gjort. Arbeidsplansarbeid fungerte godt for en del elever, men mange brukte lang tid på å komme i gang med arbeidet. I samme studie observerte en at de mest urolige elevene var på vandring, mens de flinkeste gjorde seg fort ferdig og også startet på vandringer. Når elevene ble usikre på hva de skulle gjøre startet uroen (Aske 2006). Olaussen (2009) knytter dette til at mangel på en innledende orientering

om struktur for timen så ut til å gi en tilbakevendende søken fra mange elever om hva de skal gjøre. Arbeidsplanens tause opplisting så ikke ut å være nok for mange.

Ståhle (2006) beskriver undervisningsformer og læringsmiljø på en svensk privatskole (Kunskapsskolan), der undervisningen er sterkt individualisert. Skolen reklamerer med at deres pedagogikk utvikler elever med selvforståelse, som er selvstyrende og selvkorrigerende. Men Ståhle konkluderer med at ikke alle elevene utviklet disse kvalitetene. Hun delte elevene ved skolen inn i fem grupper: De som bruker systemet (idealeleven 2-3 %), de som følger systemet (den vanlige elev), de som ikke klarer systemet (svake elever), de som bryter systemet (vandrerne) og de som forlater systemet (avvikende elever). Den siste kategorien var ofte svært reflekterte elever som fant at skolens pedagogiske modell og arbeidsform ikke passet for dem.

Den første kategorien var de selvgående elevene. Disse elevene var fleksible i relasjon til systemet og sin egen planlegging. Den neste kategorien hadde enda ikke lært seg å håndtere arbeidsmetoden på en selvstendig måte, og heller ikke lært seg å reflektere over egen læring og strategier. De fulgte systemets instruksjoner og gjorde det som systemet forventet av dem, men ofte ikke mer. Elevene som ikke klarte systemet, hadde manglende kunnskaper og evner for å mestre den selvstendige arbeidsmåten. Det kunne være spesifikke eller generelle lærevansker eller manglende selvdisiplin og konsentrasjonsvansker. Elevene som motsatte seg systemet og den pedagogiske strukturen, utviklet gjerne egne strategier. De kunne velge å ikke bruke de pedagogiske redskapene i det hele tatt, eller bruke dem på en måte som ikke var i overensstemmelse med redskapenes funksjon. I denne kategorien var også elever som var redde for å vise sine manglende kunnskaper, fordi systemet forutsatte at elevene skulle komme til lærer når de har problemer med skolearbeidet. Disse elevene vandret ofte planløst rundt i lokalene. Ståhle (2006) påpeker at en vil finne de vandrende elevene i alle skoleformer, men at denne gruppen blir ekstra synlig i en pedagogisk praksis der det forventes at den enkelte elev har kontroll, og der elevene ikke er bundet til undervisning i spesifikke rom, men kan bevege seg fritt. De pedagogiske tiltakene skolen satt inn for denne elevgruppen var tradisjonell lærerstyrt undervisning som brøt med skolens visjoner om elevens innflytelse og ansvar. Ståhle satte spørsmålstegn ved om den individuelle undervisningsformen ved skolen faktisk gir valgfrihet til den enkelte, fordi arbeidsformene ikke er valgfrie. Elevene ble tvunget til å arbeide selvstendig, de måtte følge de kurser som blir forskrevet og bruke de sentralt utformede artefaktene og redskapene (ibid).

Thoresen (2009) problematiserer det samme: *"Min oppfatning er at det ikke er pedagogisk forsvarlig å sidestille begrepene elevmedvirkning og tilpasset opplæring. Å forutsette selvstendighet og ansvar for eget læringsarbeid vil ikke realisere intensjonen om tilpasset opplæring ved individualiserte arbeidsformer".* Hun har et pågående prosjekt (januar 2009) der hun følger et klassetrinn i barneskolen som arbeider med målark. Det betyr at alle elevene arbeider med de samme mål og kriterier for måloppnåelse, men selv velger progresjon og lærestoff. Etter arbeidet med det enkelte mål, vurderer eleven selv grad av måloppnåelse. Intensjonen knyttet til målark er tilpasset opplæring og elevmedvirkning tett koplet sammen og omtalt som to sidestilte begrep. Thoresen stiller spørsmål om hvilken forutsetning den enkelte har til å ta individuelle valg**.** Det var stor forskjell i elevenes evne til å omsette sine egne forslag til praksis selv om disse forslagene hadde blitt planlagt i samtale med lærer. Klette (2007) påpeker det samme. Er den lærende i stand til å definere egne læringsbehov? Thoresen fant at arbeidsformen var motiverende for elever med mestringserfaringer, mens de elevene som strevde med faglig arbeid, hadde problemer med å orientere seg og ta i bruk de ulike læringsressursene. De hadde lite erfaring i å mestre selvstendig arbeid, og trengte hjelp og støtte i prosessen. Lærerne i undersøkelsen bekrefter at mye tid går med til å hjelpe de faglig svake elevene til å finne passende oppgaver (Thoresen 2009).

På en nybygget ungdomsskole, som brukte arbeidsplaner som det mest sentrale virkemiddel i tilpasset opplæring, spurte Solhaug og Fosse (2008) elevene hvordan de opplevde tilpasning av opplæringen. Jentene skåret generelt litt høyere enn guttene på ulike aspekter knyttet til tilpasset opplæring, men forskjellen var liten. Det var elever med lave karakterer som opplevde skolens tilpasning av undervisningen mest negativt. Lærerne fant et vanskelig å gi et tilpasset tilbud til alle. Forfatterne fant dette tankevekkende i lys av skolens organisering og tydelige forankring i ideer fra reformpedagogikken, og konkluderte med at oppfølging synes å være en utfordring i forbindelse med frie arbeidsformer i tråd med reformpedagogiske ideer. I en observasjonsstudie på grunnskolen fant Birkeland (2007) at elever med de største vanskene i forhold til uro og konsentrasjon, i liten grad mestret å arbeide etter en arbeidsplan, selv om denne ble forsøkt tilpasset deres ferdigheter og funksjon. For disse elevene var det vel så mye arbeidsmåten som oppgavene de ikke mestret. Hun konkluderte med at arbeidsplaner kan være et godt redskap i lærerprosessen for et flertall av elevene. Elever med fagvansker klarte seg bra, men måtte ha tilrettelegging og tett oppfølging av lærer for å lykkes.

Innføringen av Reform 94 førte til økt bruk av frie arbeidsformer i den videregående skole. Slagordet var ”ansvar for egen læring” (Dahl 2008). Lyngnes (2003) fant i sin studie at dette i stor grad innebar at elevene satt hver for seg eller gruppevis på sin arbeidsplass, der de ble overlatt til sitt eget selvstudium. Elevene jobbet med ensformige skriftlige arbeider, som krevde store lese- og skriveferdigheter og evne til selvdisiplin. Hun peker på faren for at læreren kan abdisere eller spille en for tilbaketrukket rolle i en slik sammenheng, og at elevene blir overlatt til seg selv. Dahl (2008) peker på at bruken av individuelle arbeidsmønstre der eleven får ansvar for egne læringsresultater, har gått parallelt med et økende frafall i den videregående skole, og hevder at manglende læringsstrategier og manglende kollektive undervisningsformer kan være en forklaring på dette.

Elevgruppens ulike forutsetninger til å ta ”ansvar for egen læring”

Elevene kommer til skolen med ulik forforståelse, der barns tidligere erfaringer utgjør fortolkningsrammen over muligheter og begrensninger i deres liv. Med utgangspunkt i Pierre Bourdieus begrep habitus, som beskriver den sosiokulturelle overføringen av handlingsmønstre fra foreldre til barn i ulike grupper i samfunnet, gjennomførte Österlind (2005a) en intervjustudie på mellomtrinnet. Hun fant, ikke overraskende, at det var en stor overensstemmelse mellom elevers handlingsmønstre på skolen og familiens ressurser. Österlind drøfter hva sosial bakgrunn kan bety for den selvstendighet arbeidsplansarbeid krever, og stiller flere spørsmål. Kan det å gi den enkelte elev økte valg ut fra motivasjon og ambisjonsnivå, føre til en økt innflytelse av faktorer som har med elevens bakgrunn å gjøre? Er det mulig for skolen og læreren å påvirke elevens forhold til skole og utdanning med pedagogiske virkemidler, og har valg av arbeidsform en betydning for lærerens mulighet til å påvirke den enkelte? Selve ideen med å ta ansvar og selv planlegge og gjennomføre deler av skolearbeidet kan være mer eller mindre selvsagt for enkelte barn, og mer eller mindre ubegripelig for andre. Samtidig vil lik undervisning for alle elever passe best for visse elevgrupper, mens ulik læring ut fra deres sosiale bakgrunn vil være diskriminering. Lærernes intensjoner om å tilpasse undervisningen gjennom selvstendig arbeid og valgfrihet, kan derfor øke betydningen barnas bakgrunn får for mestring i skolen. Hvis motivasjon og ambisjoner styres av tidligere erfaringer, vil alternative ideer få liten plass (Österlind 2005a).

I PISA 2006 fremstår de norske elevene med svært fordelaktig hjemmebakgrunn i forhold til familiens økonomiske, sosiale og kulturelle status. Spredningen mellom elevene er mindre enn i resten av OECD-området. Hjemmebakgrunn er den indikatoren som har sterkest sammenheng med faglige prestasjoner i alle landene som var med, men denne sammenhengen

er noe mindre i Norge og de andre nordiske landene (Kjærnsli m.fl. 2007). Et gjennomgående funn i forskning om utdanningsmobilitet i Norge viser at foreldrenes utdanning har stor betydning for om barna gjennomfører et utdanningsløp (NOU 2009:10). Analysen av de Nasjonale prøver i 2007 viser at elever med høyt utdannede foreldre er de som får de beste resultatene på de nasjonale prøvene. Generelt får jenter og elever med norsk bakgrunn høyere skår enn andre elevgrupper (Bonesrønningen og Iversen 2008). Rapporten etter TIMMS 2003 (Grønmo m.fl. 2004) fastslår at Norge kjennetegnes av en svak sammenhenger mellom økonomisk kapital i hjemmet og faglige prestasjoner, men ikke når det gjelder sammenhengen mellom kulturell kapital og prestasjoner. Rapporten påpeker at det ikke er åpenbart hvilke slutninger som bør trekkes av dette. Evnemessige forutsetninger kan være en viktig forklaringsfaktor. I land med et godt utbygd offentlig støttesystem for utdanning vil det være rimelig å anta at korrelasjonen mellom evnemessige forutsetninger og utdanningsnivå vil være sterkere. På den annen side viste resultatet fra PISA 2006 at minoritetsspråklige elever skårer betydelig lavere enn elever med etnisk norsk bakgrunn. Rapporten trekker fram en mulig økning av elevaktive undervisningsformer og deriblant arbeidsplansmetodikk som en tenkelig mekanisme som kan bidra til at effekten av hjemmebakgrunn forsterkes. Når elevene får større ansvar for egen læring, medfører dette også at familien gis større mulighet til å delta aktivt i barnets utdannelse, og at foreldrene i større grad vil være sine barns lærere og veiledere (Kjærnsli m.fl. 2007). Jo mer ansvar som delegeres til elevens og hjemmets oppfølging, desto mer sårbar blir situasjonen for elever som har foreldre som stiller lave krav og gir liten grad av støtte (Elstad 2006). Dermed vil elever med lav sosioøkonomisk status være mer avhengig av vurdering og oppfølging fra lærer.

Internasjonale kartleggingsstudier viser en svak oppfølgningskultur i norsk skole. TALIS undersøkelsen (Vibe m.fl. 2009) viste at norske lærere i mindre grad enn lærerne i de andre landene brukte en strukturerende praksis, der lærer ser til at læringen skjer på en organisert måte, og at lærer følger opp elevenes lekser og om de har forstått det som undervises. De norske lærerne var de som i minst grad fulgte opp om elevene hadde forstått det faglige innholdet. På den annen side fikk norske lærere selv lite konkret tilbakemelding og vurdering av egen undervisningspraksis fra egen ledelse (ibid). I rapporten etter TIMMS 2007 skriver Grønmo og Onstad (2009) at Norge ligger klart under det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder å sjekker lekser og rette lekser med tilbakemelding, samt færre prøver i fagene matematikk og naturfag. De viser til at selve begrepet «lekser» er langt fra uproblematisk, ettersom det kan ha noe ulikt innhold fra land til land. Bruken av arbeidsplaner i Norge, gjøre

at skillet mellom det som skal gjøres på skolen, og det som er «hjemmelekser», blir utydelig. Resultatet måtte derfor sees i lys av de ulike arbeidsmåtene. Men i forhold til TIMSS 2003 ble det konstatert at prosentandelen lærere som oppga at de ofte sjekker elevenes leksearbeid, hadde mer enn doblet seg. Resultatet ble begrunnet som en følge av nasjonalt vurderingssystem (nasjonale prøver), fokus på kunnskap gjennom Kunnskapsløftets kompetansemål og tidligere resultater fra TIMMS og PISA. I PISA + studien ga elevene i intervjuer uttrykk for at det i liten grad sjekkes om de hadde fullført det arbeidet som er angitt på arbeidsplanen (Klette m.fl.2008). Studien sa ingenting om hvor mye av arbeidsplansoppgavene som ble vurdert av lærer. Klasseromsobservasjonene i KIO-prosjektet fant også at lærerne i liten grad kontrollerte elevarbeid, men at dette varierte mellom årstrinn og fag (Eikrem m.fl.2009).

I forbindelse med kartleggingsundersøkelsen (utvalg 9400 elever på 5. og 10 trinn), som var en del av implementeringen og evalueringen av LP-modellen, konkluderte Nordahl og Sunnevåg (2008) med at læringsutbyttet, motivasjonen og trivselen for en relativt stor andel av elevene er svært lav. Dette fører til at skolen vil kunne begrense og hemme disse elevenes utvikling og læring. Retten til en tilpasset og likeverdig opplæring ser ikke ut til å bli realisert for alle elever. Skolen vil på denne måten bidra til å dekvalifisere enkelte barn og unge fra senere aktiv deltagelse i samfunnet. De hevder det ikke er det systemorienterte perspektivet og relasjonelle forklaringsmodeller som står sentralt i skolen, men det kategoriske perspektivet der elevenes problemer på skolen i hovedsak forklares ut fra at individuelle vansker. En fant at det primært var elever med spesifikk individuell diagnostisert problematikk som mottok spesialundervisning. De viser til at antallet elever som går i spesialklasser har økt med 20 % siste året (2008), og at alternative opplæringstiltak har økt med 300 % siden 1992. Det er elevenes individuelle problemer som danner et vesentlig grunnlag for en økende segregering i skolen. De peker på at en mulig forklaring på resultatene kan være at individperspektivet og de kategoriske forklaringsmodellene er for rådende i skolen. Skolene har en smal forståelse av tilpasset opplæring, og de viser til strekt individualisering av undervisningen i mange skoler gjennom ansvar for egen læring. Det individuelle og kategoriske forklaringsmodellene fører til at skolen slipper og sette søkelys på egen pedagogisk praksis (ibid).

Klassefellesskapet som læringsarena og medelever som læringspartnere
Klasseromsforskning (Klette m.fl.2008) har vist at helklassesamtalen som et rom for meningsutprøving og læring, var lite systematisk utnyttet i norske klasserom. En fant få læringssituasjoner der elevene prøvde ut eller utforsket et faglig problem i fellesskap. Arbeidsoppgavene til elevene var stort sett skriftlige arbeider som var hentet ut fra læreboka, og disse var i liten grad utformet slik at de inviterer til samarbeid. Når elevene arbeider etter arbeidsplan, befant de seg ofte på ulike steder i planen, og dette var med på å vanskeliggjør mulighetene for samarbeid ytterligere. På den måten får fellesskapet som ramme for undervisningen og kollektive undervisningsformer mindre plass i arbeidsplansorganiserte klasserom. Elevenes meningsskaping blir konstruert rundt den enkelte (ibid). I timer med arbeidsplan ble elevene oppfordret til å arbeide selvstendig og ikke å forstyrre andre (Haug 2006b, Dahlen 2008, Olaussen 2009, Thoresen 2009). Etter en tekstanalyse av arbeidsplaner etterlyste Steen (2007) en mer bevisst bruk av heterogene grupper som samarbeider om læring i de planene han analyserte. Bruken av individorienterte arbeidsplaner med individuell oppgaveløsning, lærerens svake systematiske bruk av klassen og elevkollektivet som intersubjektivt rom for meningsdanning, samt fravær av oppsummering av aktivitetenes hensikt og mål bidrar til at læring blir overlatt til den enkelte. Faglig forståelse kan bli et anliggende mellom elev, lærebok og arbeidsplan (Klette 2007).

Maagerø og Skjelbred (2008) er kritiske til den dominerende stilling lærerboka får når elevene arbeider etter arbeidsplan. Utstrakt bruk av arbeidsplaner kan føre til at oppgaver som kan løses individuelt favoriseres, og at mer reflekterende og undersøkende oppgaver som krever samarbeid med andre elever, velges bort. Hvordan elevene leser en tekst, er avhengig av målet for lesingen og hvilken type oppgave eleven har. En ensidig vekt på arbeid med lukkede oppgaver er uheldig fordi målet elevene har med sin lesing, styrer hvordan de leser og dermed hvilke kunnskaper de konstruerer. Elevene finner målet med lesingen gjennom å tolke de forventningene som ligger i oppgavene som formuleres i lesingen. Oppgaver som krever refleksjon og kritisk tenkning, diskusjon og samarbeid, velges bort i individuelt arbeid.

Når elevene som en kollektiv gruppe svekkes, blir motivasjon for deltagelse i felles samtaler og diskusjon mindre. Elevene framstår som individualistiske og er svakt kollektivt forpliktet (Naeslund 2005). Når elevene arbeider individuelt i ulikt tempo og med ulikt lærestoff, velger de bort de samlende fellesøktene (Thoresen 2009) I intervjuer av elever svarte de at det var lettere å ta til seg kunnskap ved individuell gjennomgang enn gjennom kollektiv

undervisning. Naeslund (2005) spør om det er rimelig at elevene vender seg til at individuell gjennomgang er normalt. Han mener dette fører til en lite rasjonell og økonomisk bruk av lærerressursene. KIO-observasjonene registrerte at lærerne i snitt bruker 4 % av tiden på hver elev når det arbeides individuelt, men med store variasjoner mellom elevgrupper. Svært mye av tiden arbeider elevene uten direkte støtte fra lærer. For læreren er derimot omfanget av elevkontakt høy, men når dette skal fordeles individuelt på elevene i en klasse, blir det nødvendigvis lite tid på hver enkelt elev (Haug 2010a).

Aktivitetsorientering versus læringsorientering og bruk av læringsstrategier

Når elevene får større del av ansvaret for egen læring, kan det føre til at de mister fokus på læringsmålene. Mange elever har heller ikke de nødvendige læringsstrategiene for å transformere aktivitetene til læring. Klasseromsobservasjonene i PISA+ materialet viste at lærerne og elevene i liten grad synes å ha bevissthet på aktivitetenes fokus og mål, og at dette var spesielt fremtredene i klasser med hyppig bruk av arbeidsplaner Både lærerne og elevene hadde lite fokus på målet for aktiviteten og benytter seg av et smalt repertoar av læringsstrategier (Klette m.fl.2008). To masteroppgaver har sett på bruken av læringsmål i elevenes arbeidsplaner og hvordan disse blir formulert (Steen 2007, Dallan 2007). Begge konkluderte med at læringsmålene var beskrevet med en tvetydig språkbruk, der verken atferd eller innhold er definert tydelig nok. Uklare og tvetydige læringsmål underminerer læringsorienteringen gjennom at eleven antageligvis vil henvende seg mer til oppgaver som skal gjennomføres uten å reflektere over hva som læres. Mange av læringsmålene var formulert som spørsmål eller arbeidsbeskrivelser. Det kan gjør det vanskelig for lærere, elever og foreldre å få en klar forståelse av hva det er elevene skal tilegne seg, og hvilke kriterier de skal vurderes i forhold til (Dallan 2007). Elstad (2006) påpeker at dersom læringsmålene er utydelige og vurderingskriteriene uklare, vil dette være spesielt sårbart for elever som trenger ekstra oppfølging og hjelp. Begge analysene fant videre at forskjellen mellom de ulike nivåene i de ulike fagene bestod av mengden av oppgaver mer enn av type oppgaver. Dermed måtte de elevene som hadde valgt et vanskelig nivå, som oftest bare arbeide med flere oppgaver av samme sjanger. Elevmedvirkning var lite framtredende i planene. En konkluderte med at hvis bruken av læringsmål skal ha noen betydning i undervisningen, må lærerne fokusere på elevenes individuelle måloppnåelse, og ikke på antall utførte oppgaver (Steen 2007, Dallan 2007). Dersom valg av målnivå ikke relateres til interesse, men åpner for å velge minste motstands vei, er dette noe som kan støtte oppunder prestasjonsorientering, fremfor læringsorientering (Steen 2007)

Læringsaktiviteten gjenspeiler ikke nødvendigvis læringsmålene når elevene arbeider etter arbeidsplan. Mange elever synes det var viktigere å gjøre ferdig arbeidsplanen enn å lære av læringsprosessen. Målet for mange elever er å bli fort ferdig, og da ble viktige læringsmål tillagt lite vekt (Bergem 2008). Aktiviteten framstår som viktigere enn målet, læringen. Haug (2009) kaller dette "doing without learning" når elevene bruker minst mulig anstrengelse på å finne rett svar til oppgavene. Österlind (2005b) beskriver lærers veiledning som resultatfokusert, med lite diskusjon om strategier og refleksjon rundt oppgaveløsningen. Dahlen (2008) konkluderte med at lærerne i hennes utvalg bidro lite til utvikling av motivasjon, refleksjon og bruk av læringsstrategier når undervisningen var organisert med arbeidsplan. PISA 2000 rapporterte og problematiserte norske elevers svært lave bruk av lese- og læringsstrategier. PISA+ studien bekreftet dette og fant lite bruk og et smalt repertoar av læringsstrategier generelt. Det var liten bevisst bruk av og opplæring i elaboreringsteknikker og memoreringsteknikker, samt oppsummerende strategier med fokus på aktivitetens metakognitive overføringsverdi. Lærerne mobiliserte i liten grad elevens tidligere kunnskap via teknikker som oppsummering, tilbakeskuing og kartlegging av elevens eksisterende kunnskap. Derimot fant en at organiseringsstrategier knyttet til hvordan elevene skulle jobbe med ulike oppgaver og aktiviteter, rekkefølge, dokumentasjonsformer, så vel som bruk av studieteknikker (nøkkelord, tankekart og tilsvarende) var hyppig brukte læringsstrategier. (Klette m.fl.2008).

De arbeidsplanene Steen (2007) analyserte hadde variasjon i vanskegrad, spesifikke og korte læringsmål, tilrettelegging for valg og medbestemmelse og åpning for tilbakemelding i privat form, noe som støtter læringsorientering hos elevene. Men han konkluderte med at arbeidsplaner som verktøy ikke er en støtte for læringsorienteringen i seg selv, men er avhengig av lærerens interaksjon for at elementene som støtter læringsorienteringen i arbeidsplanene skal fungere tilfredsstillende.

Læreren som veileder

Lærerens kompetanse i å veilede og avkode enkeltelevers problemer er svært viktig i individualiserte arbeids og læringsformer. I evalueringen av Reform 97 fant en at norske lærer var usikre på en lærerolle som vektlegger lærerens veileder- og støttefunksjon snarere enn formidlings-og kontrollfunksjonen (Imsen 2004). Lærerne i PISA+ studien uttrykte usikkerhet i forhold sin egen lærerrolle og egen autoritet. Når skulle de gi elevene frihet og autonomi i læringssituasjonene, og når var det riktig at læreren tok kontrollen (Klette

m.fl.2008). Ulike studier viser at det er stor variasjon i lærernes veiledningskompetanse (Haug 2006b, Steen 2007, Klette m. fl. 2008,). På småskoletrinnet rapporterte Haug (2006b) at lærerens rolle var nokså avgjørende for resultatet i arbeidsplanstimene. Når læreren var aktiv, arbeidet elevene ofte mer intenst, men ikke alltid. PISA+ observasjonene viste at veiledningen for noen lærere kunne knyttes til emosjonell støtte og motivering, mens for andre lærer være konsentrert rundt faglige anvisninger. Et problematisk funn var, at det i de arbeidsøktene som var knyttet til bruk av arbeidsplan, ofte var "feil" lærer tilstede i forhold til stoffet elevene arbeidet med. Elevene fikk dermed ikke den nødvendige faglige støtten. (Klette m.fl. 2008). Steen (2007) fant at den muntlige tilbakemeldingen i privat form elevene fikk når de arbeidet etter arbeidsplan, støttet læringsorienteringen. Det ble utnyttet av mange lærere, og mye av tilbakemeldingene som ble gitt var preget av å dreie seg om innsats på en læringsinviterende måte. Men han fant også eksempler på lærere som underbrukte læringssituasjonene.

Resultatene av analysen av Elevundersøkelsen 2009 gir indikasjoner på at bruk av arbeidsplaner har en positiv effekt på elevenes relasjon til lærer og tilpassing av undervisningen. Planene gir elevene kunnskap om mål og krav for skolearbeidet, og lærer kan gi veiledning til elever som trenger det, noe som igjen har effekt på elevenes motivasjon og innsats. Elevene fikk derimot lite veiledning i forhold til hva de burde gjøre for å forbedre seg faglig. Rapporten peker på at en adekvat grad av medbestemmelse for elevene og tilpassing av undervisning er noen av de forholdene som har betydning for at relasjonen mellom lærer og elev skal bli positiv. Men elevene på ungdomstrinnet og i videregående skole får i begrenset grad være med på å bestemme arbeidsmål, arbeidsplaner, arbeidsmåter og hva det skal legges vekt på ved vurdering. Elevene hadde lite medbestemmelse i utformingen av arbeidsplanene i de forskjellige fagene (Skaalvik m.fl.2009).

Det har blitt pekt på at rollen lærer har som veileder når elevene arbeider med arbeidsplanen, går i retning av en organiseringsfunksjon, der dialogen mellom lærer og elev er preget av kontroll (Carlgren 2005, Dahlen 2008, Olaussen 2009, Thoresen 2009). Thoresen (2009) fant at læreren i målarbeid får en funksjonærrolle, og at instruksjoner og allmenne kommentarer er mer framtredende enn læringsstøttende dialog. To mindre observasjonsstudier av arbeidsplanstimer på småskoletrinnet støtter dette (Dahlen 2008, Olaussen 2009). Begge studiene har observert i hvilken grad arbeidsplansmetodikken fremmer selvregulert læring. De konkluderte med at arbeidsformen så ut til å hemme mer enn å fremme autonomi og selvregulering. De fant at årsaken ikke nødvendigvis skyltes dårlige lærere, men at dette

kunne forklares ut fra organiseringen rundt arbeidsplaner. Lærerens tid ble brukt til individuell strukturgivning, som å fordele oppgaver og passe på hva elevene har gjort og hva de skal gjøre. Fordi elevene jobber med ulike fag blir det lite tid på hver elev, og veiledningen bar preg av "å rekke over alle". Det blir vanskelig for lærer å komme over på faglige tema hvor autonomi kan styrkes gjennom hint om muligheter, ros for løsninger og lignende.

Olaussen (2009) skilte i sitt observasjonsmateriale mellom autonomi-støttende og kontrollerende ytringer fra lærer. En autonomi-støttende motivasjonsstil tar utgangspunkt i barns behov for relasjoner, kompetanse og autonomi. Lærer legger til rette for samarbeid, klargjør hva som skal læres, og gir muligheter for valg. Autonomi-støttende utsagn gir konkret informasjon som utfordrer. Målet er å hjelpe barnet til å se problemet og finne en løsning selv. Konsekvensen av god autonomi-støtte er engasjement og indre motivasjon med tro på egen innsats og forventning om mestring. Kontrollerende ytringer gir derimot konkrete løsninger, direktiver og kommandoer om hva og hvordan noe skal gjøres. En viser hva som er rett uten å la eleven prøve selv. Antall autonomistøttende ytringer og kontrollerende ytringer ble registrert i en to grupper der arbeidsplaner styrte aktiviteten, og sammenlignet med to grupper som varierte mellom helklasseinstruksjon og diskusjon, gruppearbeid og individuelt arbeid. Resultatet viste at lærer i arbeidsplangruppene støttet autonomi i 8% av kommentarene, mens 35% var kontrollerende ytringer. Disse lærerne brukte 85 % av undervisningen til individuell veiledning mot 50 % i gruppene med variert undervisning. For lærerne med variert undervisning var bildet omvendt, med 35 % autonomistøttende ytringer og 3 % kontrollerende. Lærer med variert undervisning fremmet derfor selvregulert læring på en bedre måte til tross for mindre tid til individuell veiledning. Undersøkelsen sammenlignet også den enkelte lærers motivasjonsstil når de endret organiseringen. På den måten kunne en se om det var lærerens individuelle stil eller organiseringen som var avgjørende for kvaliteten av dialogen. Olaussen kom fram til at det var mye som tyder på at organiseringen har betydning for hvor autonomi-støttende lærer har mulighet til å være.

Oppsummering

Økt individualisering av undervisningen, som nyere klasseromsstudier har påvist, fører generelt til at klasserommet som felleskapsarena for kommunikasjon og læring nedtones. Når elevene arbeider individuelt etter arbeidsplan, blir lærers mulighet til fellesundervisning begrenset fordi elevene arbeider med ulike fag og/eller oppgaver. I arbeidsplanstimer der

elevene arbeider med ulike fag har ikke læringsøkten noe felles mål. I fagtimer der elevene arbeider etter arbeidsplan, er det vanskelig å få en sammenheng mellom teoretisk gjennomgang/drøfting og utprøving/ferdighetstrening fordi elevene arbeider med ulike oppgaver innenfor det enkelte fag. Videre vanskeliggjør arbeidsformen samarbeid mellom elevene, fordi disse arbeider med ulike oppgaver. Dette fører til at elevene får et større ansvar for innlæringen, og i større grad selv må se relasjonen mellom formidlingssituasjoner og utprøvingssituasjoner og knytte dem til hverandre. Når jeg i denne oppgaven skal se på aktivitets og samhandlingsformer til lærer og elev, vil jeg se på hvilke betydning bruken av redskapet har for klassefellesskapet og forholdet mellom elevene.

På den annen side får elevene større frihet til å planlegge eget arbeid og eventuelt velge nivå, tempo og progresjon. Elevene må i større grad strukturere eget læringsarbeid gjennom å motivere seg selv, bruke riktige læringsstrategier og være bevisst aktivitetens mål. Det er store forskjeller på i hvilken grad elevene evner å være selvregulerte i egen læringsprosess. Arbeidsformen er spesielt utfordrende for elever som trenger ekstra hjelp i strukturgivning av både seg selv og fagstoffet. Mange elever har problemer med å motivere seg, og elevene bruker svært ulike strategier når de arbeider med arbeidsplan. De elevene som ikke fordeler arbeidet jevnt utover i den perioden arbeidsplanen er gjeldene, mister gjentagende ferdighetstrening og deltagelse i kollektive diskusjoner. Noen elever er aktive, men mister fokus på læringsmål. For mange elever er det viktigere å bli ferdig med planen og oppgavene enn å lære av aktiviteten. Arbeidsformen fører til at læreren fordeler tiden individuelt på elevgruppen. Da blir elevene sittende og jobbe uten støtte fra lærer i stor deler av timene. Kvaliteten på den veiledningen den enkelte får blir da viktig, men en har funnet at veiledningskompetansen til lærerne er svært varierende. Undersøkelser viser også at norske lærere i liten grad følger opp elevenes lekser og skolearbeid sammenlignet med lærere i andre land. Når elevene får større del av ansvaret for innlæringen og lærerne i liten grad følger opp elevenes arbeid, kan dette slå uheldig ut for elever som får lite oppfølging, krav og støtte hjemmefra. De vilkår som gis, og det ansvaret som blir gitt til enkelteleven når undervisningen er organisert med arbeidsplaner som læringsverktøy er blitt problematisert fordi arbeidsformen er mindre heldige for enkelte elevgrupper enn andre. Variasjon mellom hvordan ulike elevgrupper profitterer på arbeidsformen er en problemstilling som er aktuell når jeg vil ser på hvilke aktivitets- og samhandlingsformer lærer og elev har når elevene arbeider etter arbeidsplan. Dette må også sees i sammenheng med hvor utbredt arbeidsformen er.

Kapittel 3: Metode

Innholdet i kapittelet

For å få svar på problemstillingen min har jeg fått benytte meg av data som er samlet inn av forskningsprosjektet "Kvalitet i opplæringa - om tilpassa opplæring" (KIO). I dette metodekapittelet vil jeg først gi en kort beskrivelse av KIO- prosjektet. Videre vil dette kapittelet omhandle pedagogisk forskningsmetode generelt, for så å relatere det til KIO-observasjonene og spørreskjema til lærer. Sentrale begrep innen forskningsmetode vil bli drøftet på generelt grunnlag, og konkret i forhold til min undersøkelse. Det er to hovedperspektiver på kvantitative undersøkelser. Designperspektivet, som viser til hvilke metoder som er brukt for å samle inn data, og kvalitetsperspektivet, som går på feilkilder i undersøkelsen. En kan skille mellom representasjonsfeil, som omfatter alle feilkilder i utvalgsprosessen, og feil i måleprosessen, som påvirker dataenes reliabilitet og validitet. "*Reliabilitet, eller pålitelighet går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Validitet eller gyldighet, går på om en faktisk måler det en vil måle."* (Ringdal 2007). Jeg vil beskrive og vurdere designet i KIO observasjonene og spørreskjemaet til lærerne. Utvalget og utvelgelsesprosessen i undersøkelsen blir beskrevet. I den siste delen av kapittelet vil jeg se på dataenes reliabilitet og validitet.

KIO-prosjektet

KIO er et pågående prosjekt (2007-2010) tilknyttet Høgskulen i Volda. Grunnlaget for KIO-prosjektet er analyser av forskning om tilpasset opplæring, som viser at en ikke kan definere hva tilpasset opplæring er i form av bestemte kategorier eller metoder for handlig. Derfor har prosjektet en åpen tilnærming til begrepet og fenomenet "tilpasset opplæring". Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan kvalitet i undervisningen er forstått, praktisert og opplevde i skolen ut fra ulike perspektiv knyttet til begrepet tilpasset opplæring. (Prosjektplanen 2006). Det har vært gjennomført en omfattende kvantitativ datainnsamling og en grundig kvalitativ nærstudie av ulike områder. Den kvantitative datainnsamlingen var gjennomført i skoleåret 2007-2008, altså rett etter innføringen av Kunnskapsløftet. Forskerne i prosjektet observerte undervisningen i 45 klasser/grupper gjennom en uke på 3., 6. og 9. trinn (999 timer). En benyttet et standardisert observasjonsskjema (Vedlegg1), og aktivitetene til lærer og elever ble registrert hvert femte minutt. De samme elevene og deres foreldre/foresatte svarte også på hvert sitt spørreskjema. Lærerne ved skolene som var med i forskningsprosjektet, svarte på et eget spørreskjema (Vedlegg 3). Det samme gjorde

skolelederne. Jeg har benyttet meg av data fra de strukturerte klasseromsobservasjonene og spørreskjema til lærere. Ved å få tilgang til dette datamaterialet, blir både omfanget av data og utvalget mye større enn det jeg hadde hatt mulighet til å samle inn på egenhånd.

Kvantitativ forskning versus kvalitativ forskning

I pedagogisk forskning studerer man mennesker både som enkeltpersoner og grupper. Det enkelte mennesket velger innenfor mer eller mindre begrensede rammer og muligheter. Det samme gjelder for grupper av mennesker og for institusjoner som de inngår i. Derfor må den pedagogiske forskningen både se etter generelle konklusjoner, og belyse hvorfor det enkelte mennesket handler som det gjør (Kleven 2002a). Hvilken problemstilling en vil ha svar på er avgjørende for hvilken forskningsstrategi og design som blir valgt (Ringdal 2007).

En skiller mellom to forskningsstrategier: Kvantitativ og kvalitativ forskningsstrategi. Kvantitativ forskning ønsker å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom bruk av variabler og kvantitative størrelser (talldata). Det blir lagt vekt på spesifikke regler, formalisering og bruk av statistiske metoder. I kvalitativ forskning er det ofte informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger som er sentralt. Dataene bygger ofte på deltagende observasjoner, uformelle samtaler og verbale uttrykk (tekstdata). I kvantitative undersøkelser er det avstand mellom informant og forsker, mens i kvalitative undersøkelser er det nærhet til informantene. Det kan legges tilrette for en dynamisk samhandling mellom den som observerer og den som blir observert, som igjen kan gir rom for improvisasjon og personlige valg underveis (Befring 2007). En kvantitativ forskningsstrategi krever et relativt stort antall enheter, mens kvalitativ forskning som regel er basert på få enheter (Ringdal 2007).

I et historisk perspektiv har en betraktet kvantitativ og kvalitativ forskning som to forskjellige tilnærminger ut fra et vitenskapsteoretisk perspektiv. I dag brukes stadig oftere en kombinasjon av metoder (mixed methods eller triangulering) for å få frem fyldigere informasjon. Kvantitativ metode kan brukes i en kvalitativ undersøkelse som en forundersøkelse (pilotstudium), eller motsatt. Det kan også kombineres ved at en datainnsamling kan være kvalitativ, mens analysen er kvantitativ. Da må de kvalitative dataene bli kategorisert og kvantifisert og lagt til rette for statistisk bearbeiding. Kvantitative metoder kan være mest fruktbare for å fange inn allmenne sammenhenger, mens kvalitativ tilnærming har fortrinn når det gjelder det kontekstuelle og særegne. Disse to hovedtilnærmingene kan på denne måten anvendes på en utfyllende og komplementær måte,

der de kvalitative dataene for eksempel kan supplere og utdype de kvantitative dataene (Befring 2007). KIO-prosjektet har en flermetodisk tilnærming. I den første delen av prosjektet blir det samlet inn generell informasjon gjennom standardiserte instrumenter som strukturert intervju, spørreskjema og observasjon. I den andre delen av prosjektet vil en velge ut noen skoler fra utvalget, og gjennom kvalitativ tilnærming forsøke å belyse samme tema gjennom intervju og kvalitative observasjoner (Prosjektplan 2006).

Designperspektivet

Strukturert observasjon

I strukturert observasjon er det på forhånd spesifisert hva som skal observeres. Det som skal observeres er nedskrevet på et skjema, og hvordan observasjonene skal registreres er bestemt på forhånd. Hensikten med forhåndspesifiserte kategorier er at observatøren skal fokusere på de atferdstyper som er viktige ut fra problemstilling og teoretiske analyser. Detaljspesifisering av både atferdstyper og registreringsmåte skal også, så langt som mulig, sikre at observasjonsresultatet blir uavhengig av hvem som foretar observasjonen. Observatørens oppgave ved strukturert observasjon er vanligvis begrenset til å registrere observerbar atferd, uten å analysere eller vurdere atferden. Analysen forgår etterpå, og kan utføres av andre enn observatøren (Kleven 2002).

Observasjonsskjemaet som ble brukt i KIO-prosjektet består av 65 variabler eller observasjonskategorier (Vedlegg1), og disse variablene er forklart/definert på et eget skriv (Vedlegg 2). Observatørene registrerte den atferd og aktivitet som foregikk hvert femte minutt gjennom å krysse av på observasjonsskjemaet. I tilegg skulle observatøren fylle ut et eget skjema med generelle faktaopplysninger som sted, tid, personer og hva som står på timeplanen. Selve observasjonsskjemaet er delt inn i fire deler: Læreren, utvalgt elev, klassen og innholdet. KIO prosjektets felles referanse er den didaktiske trekanten, som viser relasjonen mellom aktører, lærestoff og arbeidsmåter, der en ser på hva lærer gjør og hva elevene gjør, og på innholdet i aktivitetene for å få et helhetlig bilde av hva som foregår i undervisningen. Observasjonene forteller om aktivitetsform, men sier ingenting om kvaliteten på lærerers og elevers aktivitet og om elevene lærer noe.

Klasseromsobservasjonene er inspirert av Kirsti Klettes studie i forbindelse med evaluering av Reform 97, samt prosjektet Begynnaropplæring og tilpassa undervisning (Haug 2009). Selve observasjonsskjemaet er en tilpasset utgave av den som ble brukt i prosjektet Begynnaropplæring og tilpassa undervisning (Prosjektplan 2006). Det unike med KIO-

observasjonene er at forskerne fulgte 45 klasser i alle timer i løpet av en skoleuke. De erfarte at elevene forflyttet seg i løpet av skoledagen og uka. Det var grunnen til at en ikke benyttet seg av teknisk utstyr i observasjonene (Haug 2009).

Spørreundersøkelse

En spørreunderøkelse (survey) er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er hentet fra. Utspørringen er standardisert, det vil si at alle får de samme spørsmålene stilt på samme måte. Spørsmålene stilles i intervju eller ved bruk av selvutfyllingskjemaer. Måleinstrumentet i en spørreundersøkelse er ulike typer spørsmål. Spørsmålene kan brukes hver for seg eller til sammensatte mål. Et sammensatt mål eller indeks er et sett av spørsmål som alle er indikatorer på samme teoretiske variabel (Ringdal 2007). I pedagogisk forskning studeres teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare. For å studere et begrep empirisk må en derfor finne observerbare indikatorer som så godt som mulig stemmer overens med den teoretiske definisjonen av begrepet. Å bestemme hvilke indikatorer som skal tas som tegn på et begrep, kalles å definere begrepet operasjonelt. Samtidig er det ikke mulig å finne observerbare indikatorer som fullt ut dekker et teoretisk begrep, og som ikke er smittet av et annet begrep. Samsvaret mellom det teoretiske begrepet og det begrep vi lykkes i å operasjonalisere, kalles begrepsvaliditet (Kleven 2002b).

Begrepet tilpasset opplæring er problematisk å operasjonalisere, og en viser ofte til en smal og en vid tilnærming til begrepet. KIO- prosjektets søker å studere hvordan praksisfeltet selv operasjonaliserer tilpasset opplæring og hvordan de velger å organisere undervisningen. Prosjektets åpne tilnærming til begrepet tilpasset opplæring gjenspeiles i både lengden på spørreskjemaet til lærerne (10 s.) og i de mange ulike temaene lærerne skal ta stilling til. Temaområdet i forhold til lærerne er: Hvordan planlegger, gjennomfører og evaluerer lærerne opplæringen i utvalgte klasser. I spørreskjemaet er det også spørsmål om formell utdanning, etterutdanning, skolens ledelse, teamarbeid, spesialundervisning, foreldresamarbeid og samarbeid med PPT. Lærerne skal beskrive hvordan undervisningstiden benyttes, og vurdere hva de legger i begrepet spesialundervisning, lekser, arbeidsplaner og tilpasset opplæring.

Generelt skal et spørreskjema være selvinstruerende, med entydige spørsmål som er skrevet med et klart og enkelt språk. En bør tilpasse spørsmålsformuleringene etter målgruppen (Ringdal 2007). Spørreskjema til lærer henvender seg til en yrkesgruppe. Det forventes derfor at lærerne har kjennskap til de begrepene som blir brukt, og som ikke er en del av dagligtalen.

I hvilken rekkefølge spørsmålene stilles er viktig når det brukes selvutfyllingsskjemaer. Skjemaet bør åpne med lette, nøytrale og ufarlige spørsmål slik at respondentene motiveres til å fullføre utfyllingen av skjemaet etter en grei og enkel start. En bør spørre om et tema av gangen. De ulike temaene bør plasseres på en måte som virker naturlig for respondentene. Innenfor hvert tema brukes traktteknikken, fra det generelle til det spesifikke. Tema som kan virke truende, plasseres på slutten av skjemaet. Det er viktig å lage overganger mellom temaene for å hjelpe respondenten med å lese hva de skal svare på. Det er viktig å tenke på rekkefølgeeffekten, det vil si feilkilder som skyldes at spørsmål som er stilt tidligere, kan påvirke svarene på spørsmålene som kommer senere. Svaralternativenes rekkefølge kan også påvirke svarfordelingen (Ringdal 2007). De første spørsmålene i spørreskjemaet til lærerne starter med enkle og nøytrale spørsmål, mens spørsmål som respondentene må bruke mer tid på, kommer på andre side i skjemaet.

Selv om et spørreskjema ideelt sett skal utformes på en spesifikk måte, er det alltid snakk om vurdering av ulike hensyn og ulike dilemmaer en må ta stilling til når en utformer et spørreskjema. Derfor er det ofte umulig å følge ”oppskriftene” i metodetekstene, noe som også fremgår i spørreskjemaet til lærerne. Skjemaet består av 39 deler eller hovedspørsmål, som er formulert med fet skrift. Under hver av disse delene er det en eller flere spørsmål og uttalelser lærerne skal ta stilling til. I de fleste de 39 delene kommer tema fram i spørsmålsformuleringen, men ikke i alle. Det er ingen overskrifter i spørreskjemaet, og spørsmålene som er rettet mot spesialundervisning, er ikke plassert etter hverandre. Den siste felles delen (29) har ikke et felles tema, og det kan se ut som en opphopning av spørsmål som en ikke har greid å plassere inn i resten av spørreskjemaet. Del 30-38 retter seg mot lærere som underviser i engelsk, norsk eller matematikk. I skjemaet er de ulike faglige spørsmålene stilt slik at de ulike fagene er plassert i samme del, noe som betyr at de ulike faglærerne må passe på at de ikke krysser av for fag de ikke underviser i.

I spørreundersøkelser er de aller fleste spørsmål lukkede, det vil si at spørsmålet har faste svaralternativ, men en kan også bruke åpne spørsmål der informanten fritt kan formulere svarene (Ringdal 2007). Faste svaralternativ er effektivt og tidsbesparende for den som skal fylle ut skjemaet. Det letter også bearbeidingen av de besvarte skjemaene. De blir lettere å kode, telle opp og databehandle. Svaralternativene sikrer også at samtlige svar er avgitt på samme presisjonsnivå (Kleven 2002b). KIO-undersøkelsen benytter kun lukkede spørsmål. Holdningsspørsmål stiller krav til at svarkategoriene dekker de aktuelle alternativene. Ved utelating av en viktig svarkategori blir spørsmålet ledende ved at respondenten tvinges til å

velge et alternativ som ikke er dekkende for dem. For å måle informantenes holdninger og verdier kan en også bruke vurderingsspørsmål. Da skal informanten ta stilling til i hvilken grad han/hun er enig i en påstand i spørreskjemaet. Holdningers styrke kan måles på flere måter. En måte er å gradere svaralternativene på en skala fra svært enig til svært uenig (Ringdal 2007).

I spørreskjema til lærere er holdningsspørsmålene formulert som vurderingsspørsmål. På den måten unngår en problemet med at respondenten må velge en svarkategori som ikke er dekkende. Lærerne skal ta stilling til påstander om lekser, spesialundervisning, arbeidsplaner, tilpasset opplæring og elevenes faglige utbytte. Men når det gjelder arbeidsplaner er det kun lærer som bruker planer som skal svare på disse spørsmålene. I vurderingsspørsmål mener Ringdal (2007) at en vanligvis å ta med en nøytral midtkategori. Dette er ikke gjort i KIO. Svaralternativene er helt enig, noe enig, noe uenig og helt uenig. Hvis en har en nøytral midtkategori, kan mange la være å ta et standpunkt. Men de fire kategoriene en bruker i KIO, tvinger heller ikke respondentene til å ta en klar mening i og med at en kan velge mellom noe enig og noe uenig. Man får ikke sjansen til å si veken eller, men samtidig kan en legge seg på en av de to midtkategoriene som ikke peker noe kraftig den ene eller den andre veien. Spørreskjemaer måler tendenser og gir ikke absolutte mål, men tendensene blir tydeligere når informantene ikke kan velge en nøytral midtkategori.

I utformingen av spørsmålene i en spørreundersøkelse er det viktig å unngå å stille ledende spørsmål og unngå å bruke formuleringer som frister informanten til å gi svar som kan oppfattes som mer korrekte enn andre (Kleven 2002b, Ringdal 2007). For å måle et holdningsspørsmål, kan et oppfølgingsspørsmål også benyttes. En annen måte å måle styrke er å summere svar på flere spørsmål til et sammensatt mål. Det kan også være fornuftig å benytte flere spørsmål til kompliserte holdningsobjekter, men begrense antall svarkategorier. (Ringdal 2007). For å måle informantenes holdninger til eksempelvis arbeidsplaner, er det benyttet flere svarkategorier. På denne måten vil lærerne ha større mulighet til å finne et svaralternativ som er dekkende.

Måling er å tilordne en person en verdi på en variabel, i følge en eller annen regel (Kleven 2002b:63). I utgangspunktet kan alt måles, men en skiller mellom fire målenivåer. Nominalnivået er det laveste målnivået. Analyseenhetene kan da bare klassifiseres i gjensidig utelukkende grupper (Ringdal 2007). Et eksempel på dette i spørreskjema til lærerne er spørsmål om kjønn og ansettelsesforhold. Hvis en variabels verdier kan rangordnes, er den

målt på ordinalnivå (ibid). De fleste spørsmålene spørreskjemaet kan plasseres på ordinalnivå. De to siste målenivåene, intervall og forholdstallsnivå, gir kontinuerlige variabler. Variabelverdiene er tall, og ikke bare tallverdier. Men forskjellen på disse tallverdiene/vaiabelverdiene må gi mening (ibid). Det er mange spørsmål i spørreskjemaet som har tallvariabler, men avstanden mellom de ulike svaralternativene har ikke samme tallverdi og kan derfor ikke bli målt på intervallnivå. En kartlegger med andre ord tendenser og ikke absolutte størrelser. Derimot kan spørsmålet om hvor mange timer lærer underviser i ulike fag (10) måles på forholdstallnivå fordi det opereres med et absolutt nullpunkt.

Kvalitetsperspektivet

Utvalg og ytre validitet

Et kritisk spørsmål når en skal trekke konklusjoner om en større gruppe personer enn dem som har deltatt i undersøkelsen, er om utvalget er representativt for populasjonen. Dersom resultatet av en undersøkelse er gyldige for personer og situasjoner som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling, har undersøkelsen god ytre validitet (Ringdal 2007). En opererer med to utvalgstyper: Sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Et sannsynlighetsutvalg er definert ved at alle medlemmene i populasjonen har en kjent sannsynlighet til å bli med i utvalget, og at utvelgingen alltid omfattere en loddtrekningsprosedyre, noe som ikke er tilfelle i et ikke-sannsynlighetsutvalg. For å oppnå statistisk generalisering av forskningsresultatene, må en benytte et sannsynlighetsutvalg. Statistisk generalisering betraktes som et ideal i kvantitativ forskning, men i praktisk pedagogisk forskning er vanligvis ikke kriterier for statistisk generalisering oppfylt, og en må derfor benytte seg av en skjønnsmessig generalisering. Det er i utgangspunktet ingen grunn til å regne noe for dårlig forskning på grunn av at det er benyttet et ”dårlig” utvalg, men resultatene må brukes innenfor sitt gyldighetsområde. Hvis en ønsker å overføre resultatene til andre kontekster, må en redegjøre for hva som taler for og imot at denne overføringen er holdbar. (Kleven 2002f).

KIO- prosjektets intensjon var å samle inn data fra et tilnærmet representativt utvalg av skoler og klasser, og av praktiske og økonomiske grunner ble det valgt å bruke et stratifisert utvalg som ikke er statistisk representativ. KIO undersøkelsene ønsker å si noe om allment om skolen, og ikke bare noe om de skolene som deltok i undersøkelsen. Prosjektets målsetting var å få så stor variasjon i materialet som mulig, men som samtidig ikke skilte seg ut fra de variasjonene som finnes i grunnskolen (Halse og Haug 2008). Et stratifisert utvalg kan benyttes for å sikre at viktige grupper blir korrekt representert i utvalget (Ringdal 2007). Et

stratifisert utvalg kjennetegnes av to forhold: For det første deles populasjonen inn i ulike ”strata” (definerte kriterier), og det bestemmes hvor mange personer på hvert stratum som skal være med i utvalget. For det andre blir de personene fra hvert stratum som skal fylle kvoten, valgt ved loddtrekning. (Kleven 2002f).

I KIO ble det først valgt tre fylker, deretter kommuner i disse og tilslutt skoler. Disse ble valgt ut fra definerte kriterier, og med klasser (klynge) i stedet for enkeltpersoner. 3., 6. og 9. trinn ble valgt ut fordi de er typiske representanter for hvert sitt klassetrinn (småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn). Denne måten å trekke et utvalg på, kalles et stratifisert klyngeutvalg (Kleven 2002f). Et klyngeutvalg vil konsentrere datainnsamlingen rent geografisk og dermed gi en rasjonaliseringsgevinst. Det er også mer praktisk og økonomisk å velge elever klassevis og ikke enkeltvis. Samtidig vil et klyngeutvalg føre til større usikkerhet når det gjelder generalisering enn enkel tilfeldig trekking (EET) eller stort tilfeldig utvalg (Kleven 2002f, Ringdal 2007). Nå var også strukturert observasjon av klasse/grupper en del av designet for KIO-prosjektet, og det var derfor naturlig å velge forsøkspersoner gruppevis og ikke enkeltvis.

I det samme utvalget ble aktiviteten til 204 enkeltelever observert gjennom en skoledag. En ønsket et utvalg som var et tverrsnitt av elevene. Kategoriene var forhåndsbestemte, og elevene ble plukket etter råd fra kontaktlærer og observatørens inntrykk. Noen av elevene er plassert i mer enn en gruppe. Omfanget av observasjoner av de ulike elevgruppene fordelte seg slik: Tospråklige elever 13 %, elever som får spesialundervisning 18 %, faglig aktive elever 47 %, faglig passive elever 19 % og elever med spesielt utfordrende atferd 8 %. Fordelingen er ikke representativ for de klassene som ble observert og omfanget av tospråklige elever og elever som får spesialundervisning er høyere enn gjennomsnittet i skolen. Utvalget er derfor ikke representativt. Fordelingen egner seg derimot godt for å studere hvordan ulike elevkarakteristikker samvarierer med de aktivitetsvariablene som ble valgt ut. (Haug 2010b) Det prinsipielle problemet med generalisering blir større jo færre observasjoner som ligger til grunn for resultatet. En må derfor være ytterst forsiktig i å trekke konklusjoner ut fra kategoriene i dette utvalget. Generelt er det problematisk å generalisere ut fra få observasjoner. Jo dypere en går inn i observasjonsdataene, og deler opp og grupperer, desto færre observasjoner ligger til grunn for målene, som igjen vil svekke generaliseringsmulighetene. I denne oppgaven vil flere av analysene bygge på data fra spesifikke fag og grupper. Jo mer en spesifiserer og avgrenser, jo mindre blir utvalget i form

av observert tid, og større blir risikoen for at generaliserbarheten og gyldigheten rammes, i form av å være tilfeldige mønstre som en ikke vil finne andre steder i datamaterialet.

Det var ikke alle skolene som hadde mulighet til å ta imot forskerne fra KIO-prosjektet. Derfor ble utvalget av kommuner, skoler og klasser justert underveis. Allikevel står grunnstrukturen i utvalget fast. Antall kommuner som er med i forskningsprosjektet er 16. Seks små, seks mellomstore og fire store kommuner. (Halse og Haug 2008). Utvalget har en klar overrepresentasjon av bygd og tettsteder under 30.000 innbyggere, og det kan derfor stilles spørsmål om KIO-prosjektet har lykkes i å få et utvalg med spredning i urbanitet (Johnsen 2008). Det er for tidlig å si om utvalget kan sies å være representativt. Forskningsprosjektet vil komme med en nøyere analyse av dette etter hvert. De konstaterer at utvalget representerer en stor bredde, og på den måten viser mangfoldet i norsk skole (Halse og Haug 2008).

Å delta i forskning er frivillig, og det medfører i seg selv et representativitetsproblem. Selv om en opererer med et sannsynlighetsutvalg, vil en kunne sitte igjen med et ikke-sannsynlighetsutvalg fordi noen personer ikke ønsker å delta. En sier ofte at en må være godt fornøyd med en svarprosent på 80 %, men i praksis må en nøye seg med en betydelig lavere prosent. I prinsippet oppstår det et problem med generalisering av resultater når svarprosenten er under 100. Derfor må en vurdere kritisk i hvilken grad det er grunn til å tro at informantene som har svart er representative for hele utvalget (Kleven 2002f). Svarprosenten er også avgjørende for i hvilken grad en kan gå videre og analysere data. Svarprosenten i undersøkelsen er generelt høy (elevsvar 81 % og foreldresvar 79 %), men lavere hos lærerne (63 %) og skolelederne (64 %) enn hos elever og foreldre. Dette var forventet og følger et vanlig mønster i tilsvarende undersøkelser. Prosjektet konkluderer med at svarprosenten er tilfredsstillende. Spørreskjemaene ble lagt i posthylla til lærerne mens forskerne var på skolen å observerte. Forskerne kunne derfor gi informasjon direkte, noe som igjen kunne føre til økt oppslutning. Forskerne opplevde å bli godt mottatt (Halse og Haug 2008).

Observatør og vurderereliabilitet

Når observasjon benyttes som datainnsamlingmetode, er det alltid en mulighet for at de som blir observert oppfører seg annerledes når de blir observert (Kleven 2002d). I KIO-prosjektet ble klassene observert gjennom en hel uke, og observatørposisjonen var ikke deltagende og passiv. Når observatørene var inne i klassene i en hel uke, er det derfor grunn til å tro at dette aspektet ikke vil være avgjørende for resultatet av målingene. I hvilken grad resultatet er

avhengig av hvem som ser, tolker og vurderer, kalles observatør og vurdererreliabilitet. Når forskeren bruker seg selv som registrerings-, vurderings- og måleinstrument stiller det krav om sensitivitet, og det er viktig å være bevisst subjektive feilfaktorer. Forskeren må ha evne til å se, høre, føle og tolke opplevelse og inntrykk for å fange inn valide og reliable data. Observasjonen vil i visse kontekster ha funksjon som klinisk vurdering. Det dreier seg også om hva som kan være forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten av data.

I noen undersøkelser med systematisk observasjon er observasjonsreglene så klare at det er lite subjektivitet forbudet med nedtegning og kategorisering av det man har sett. Derfor er observatørreliabiltet det mest dekkende begrepet. Reliabilitetssvikten vil da ligge i faren ved at det skjer så mye at observatøren ikke greier å få med seg alt det som foregår (Kleven 2002d). Observasjonskatagoriene i KIO-observasjonene er forklart i et eget skriv, noe som skulle føre til liten grad av subjektiv tolkning av observatørene. Samtidig inneholder observasjonsskjemaet mange variabler, og skriftstørrelsen er liten. Observatøren må på samme tid ha oversikt over det lærer, klassen og utvalgte elev gjør.

I forbindelse med klasseromsobservasjonene som ble gjort i forbindelse med evalueringen av Reform 97, skriver Klette (2003) at observasjonene stilte store krav til forskeren. Dette gjaldt både i tilknytning til å utarbeide gode observasjonskategorier, og under datainnhenting i nedtegning og fortolkning av aktiviteter som skjedde under observasjonen. Haug (2009) beskriver de metodiske utfordringene forskerne i KIO-prosjektet møtte da de skulle ut og observere i det moderne klasserom. Klasserommene som var med i undersøkelsen var svært ulike, og aktivitetene mer forskjellige enn tidligere. Begrepet klasse var ikke brukt i alle skoler lenger, og elevene blir organisert i ulike grupperinger som storgruppe, blandede grupper og smågrupper. I klasserommene kunne arbeidet være organisert slik at elevene arbeidet med ulike aktiviteter på samme tid. Derfor kunne ikke alltid kategoriene i observasjonsskjemaet utelukke hverandre. Forskerne kunne finne det vanskelig å avgjøre hva som var hovedaktiviteten i de observerte klasserommene. Observasjonene i de ulike klassene varte i en hel uke, og forskeren var tilstede i alle undervisningstimer og måtte forflytte seg flere ganger i løpet av uka/dagen. Slik jeg ser det, må det være svært krevende å sitte å observere i så mange timer etter hverandre. For å kunne registrer aktiviteten til en hel klasse og kunne bedømme hvilke ulike aktiviteter som foregår i flere timer etter hverandre, krever et opplagt hode. Disse faktorene kan derfor være utslagsgivende for reliabiliteten. På den annen

side var forskerne godt forbredt før datainnsamlingen startet. Observasjonsskjemaet var prøvd ut på forhånd, og forskerne hadde drøftet registreringen seg imellom.

Stabilitetsaspektet og ekvivalensaspektet ved reliabilitet

Det klassiske reliabilitetsbegrepet er knyttet til påliteligheten i målingen av de enkelte personene ved målingstidspunktet. Test-retest – reliabiliteten er ganske enkelt korrelasjonen mellom målingene av samme variabel på to ulike tidspunkt. Denne typen reliabilitetstester er sjeldne i praksis fordi de krever at målinger blir gjentatt med korte mellomrom (Ringdal 2007). Selv med korte mellomrom mellom målingene kan resultatet bli forskjellig. Redusert samsvar mellom de ulike målingene kan tolkes som et resultat av tilfeldige målingsfeil, eller som et resultat av at personene har forandret seg mellom de to målingene. Det vil alltid være en viss grad av tilfeldige målefeil. De som svarer på en undersøkelse kan huske feil, observatørene kan notere feil, og det kan oppstå feil under dataregistreringen.

I hvilken grad en vurderer resultatet som avhengig av eksempelvis tidspunkt, humør og dagsform til informanten, vil ha noe å si for stabilitetsaspektet i en undersøkelse (Kleven 2002d). Hendelser i løpet av skoledagen eller i forkant av undersøkelsen, kan prege den enkelte lærers tanker om egen praksis, og dermed hvordan en svarer på de ulike spørsmålene i undersøkelsen. Spørreskjemaet til lærerne er forholdsvis langt og kan oppleves som enda en arbeidsoppgave som skal utføres i løpet av en hektisk skoleuke. Dette kan både påvirke hvor mye tid lærer har brukt på å svare på undersøkelsen, og om en har tatt seg tid til å svare på den. I forhold til lærerne som svarte på spørreskjemaet er det en ujevn fordelig mellom trinnene. For å øke reliabiliteten må det også vurderes hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Et samsvar mellom KIO-undersøkelsene og tilsvarende undersøkelser vil styrke reliabiliteten i undersøkelsen.

Ekvivalensaspektet ved reliabilitet handler om i hvilken grad ulike måter å spørre på gir samme resultat, og om resultatet er avhengig av hvilke spørsmål som blir stilt. Dersom spørsmålene er uklare og lette å misforstå, kan det føre til gjetting fra informantens side. For å teste ekvivalensaspektet i en undersøkelse, kan en spørre på flere måter gjennom halveringsmetoden (Kleven 2002d), eller ved å måle grad av intern konsistens mellom indikatorene som skal inngå i samme indeks. Denne teknikken passer best for skalaer som bygger på et stort antall indikatorer. Halse og Haug (2008) fant relativ stor grad av indre konsistent i de skalaene de målte. Det mest brukte målet på reliabilitet er Cronbachs alfa

(Ringdal 2007). De spørsmålene som er med i denne oppgaven, er derimot ikke egnet for reliabilitetsmål.

Begrepsvaliditet

Kleven (2002d) viser til at begrepsvaliditet er den overordnede form for validitet ved måling. *Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det* (Kleven:122). Dette viser til både den definisjonsmessige validiteten slik den kommer til uttrykk i en eksplisitt formulering eller konkret tekst eller holdningsskala, men også til samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført måling. Begrepsvaliditeten kan dermed reduseres ved tilfeldige målefeil (reliabilitet) og systematiske målefeil. Det er to kilder til systematiske målefeil. En kan ikke finne empiriske indikatorer som dekker pedagogiske begreper fullt ut, og at det vil snike seg inn noe som ikke hører til begrepet i det hele tatt. Dermed vil enkelte sider ved et begrep være systematisk underrepresenter i målingen, og målingen vil være påvirket av forhold som er irrelevante for det begrepet som skal måles. For å vurdere begrepsvaliditeten må en undersøke om det operasjonaliserte begrep oppfører seg som vi teoretisk ville forvente. Dersom begrepet er sammensatt, og måleinstrumentet omfatter flere delområder, kan en forvente at de ulike delområdene korrelerer med hverandre. En må foreta en ytre vurdering der en ser på hvordan måleresultatet oppfører seg i relasjon til målinger i andre situasjoner og av andre begrep. Det kan også bety å se på hvordan måleresultatet oppfører seg i relasjon til andre begrep som det ikke forventes å ha en sammenheng med. Forskeren bruker sin antatte teoretiske kunnskap for å vurdere validiteten av måleresultatene. Dersom en finner at resultatet kan valideres har en altså brukt en logisk sirkelgang som kan svekke sikkerheten i konklusjonene. Det viser til at verken rasjonalistisk eller empirisk tankegang er tilstrekkelig for å vurdere sikkerheten av konklusjonen (Kleven 2002d).

I forhold til problemstillingen i denne oppgaven vil det være interessant å se på hvordan begrepet arbeidsplaner er operasjonalisert, både i forhold til planens utforming, anvendelse og varighet, og hvilket pedagogisk hjelpemiddel lærene anser arbeidsplaner å være. Det vil være avgjørende for validiteten av måleresultatet og i hvilken grad jeg får svar på problemstillingen min. Begrepet arbeidsplaner viser til svært ulike planer, og i skolen brukes også begreper som ukeplaner, arbeidsplaner og periodeplaner, som mer eller mindre overlappende (Bø og Helle 2002, Klette 2007). Samtidig vil ikke denne vide definisjonen av begrepet arbeidsplan nødvendigvis vise til den type planer og arbeidsplansmetodikk ulike studier har problematisert. I spørreskjemaet til lærerne er det et konkret spørsmål om hvilken type

arbeidsplan de bruker, og gjennom vurderingsspørsmål skal lærerne svare på hva de legger i begrepet arbeidsplaner. Det blir da viktig å se på om svarkategoriene dekker begrepet. Arbeidsplaner er utviklet av lærerne selv som et hjelpemiddel til tilpasset opplæring og ansvarslæring, samt fristilling av lærernes tid til de elevene som trengte det mest (Bø og Helle 2002, Klette 2007). Klette (2007) mener at det også finnes andre mulige forklaringer på økningen av bruken av arbeidsplaner i skolen. Hun peker på nye styringssystemer i offentlig forvaltning, økende grad av heterogene elevgrupper, skolens brukerperspektiv på elevene og foreldrene og en oppdragelsesteori som setter barn i sentrum. Bruken av arbeidsplaner kan også forklares med at tilpassing og differensiering først og fremst forstås som individualiserte tiltak og et uttrykk for vår senmoderne kultur (Krejsler 2004). I spørreskjemaet skal lærerne vurdere ulike uttalelser om arbeidsplanen som hjelpemiddel. I hvilken grad indikatorene er dekkende for begrepet og begrunnelsene av begrepet, vil være avgjørende for resultatet av målingene. Hva lærerne definerer som en arbeidsplan, vil gi en oversikt over hva de svarer ut fra når de skal begrunne bruken av arbeidsplaner. Observatørene hadde derimot en felles forståelse når de registerte at elevene arbeider etter arbeidsplan. Begrepsproblematikken berører hovedsakelig spørreskjemadataene, og i liten grad observasjonsmaterialet.

Kvantitativ dataanalyse

Kartleggingsstudier eller deskriptive undersøkelser, søker å beskrive og eventuelt forklare en tilstand. En studerer gjerne mange variabler, uten at det nødvendigvis er noen klar inndeling i uavhengige og avhengige variabler (Kleven 2002e). Spørreundersøkelser av læreren og observasjonsstudiene i KIO-prosjektet er kartleggingsstudier. En prøver å kartlegge hvordan undervisningen er forstått og praktisert i skolen. I min undersøkelse vil jeg se på frekvenser, men også samvariasjonen mellom ulike variabler. Frekvensanalysene er utført med SPSS (Statistical Package for Sosial Scienses). Jeg vil definere noen variabler som uavhengige (klassetrinn) og se dem i relasjon til noen variabler som jeg definerer som avhengige. Hvis en finner at sammenhengen i utvalget kan generaliseres til populasjonen, betyr det at forskjellen eller korrelasjonen er statistisk signifikant (Ringdal 2007). Et vanlig valg av signifikansnivå er 0,05 eller 5 prosent. Dersom utvalget er generaliserbart til populasjonen, det vil si trukket ut fra regler om tilfeldige utvalg, så betyr sammenhengen mellom to variabler som er statistisk signifikante på et 0,05 prosentnivå, at det er 95 % sannsynlig at sammenhengen ikke skyldes tilfeldigheter ved utvalget, og derfor også vil være å finne i populasjonen. For å se på om forskjellene mellom lærerne på ulike trinn er signifikante har jeg brukt enveis

variasjonsanalyse (ANOVA) med et signifikansnivå på 0,05. Signifikanstesting krever et generaliserbart utvalg, og derfor vil det være risiko forbundet med disse testene.

Hvilke variabler fra observasjonsskjemaet som benyttes når en lager et datasett er avgjørende for hva en måler i frekvensanalysene. Når forskerne i KIO-prosjektet var ute på skolene og observerte, erfarte de at det ikke alltid var et samsvar mellom det som stod på timeplanen (Vedlegg 1 s.1) og hva som var det faktiske innholdet av skoletimene (Vedlegg 1 s.2) (Haug 2010a). Derfor er det problematisk å måle frekvens ut fra det som står på timeplanen. Der ikke annet er presisert er datasettene for timene hentet fra "Innhald" i observasjonsskjema, som viser til det faktiske innholdet av timene. I presentasjonen har jeg valgt å beskrive hvilke variabler som er med i datasettet som blir brukt i ulike frekvensanalyser, og hvilke variabler som er blitt tatt bort. Datasettet jeg benytter, har betydning for hva som blir målt og validiteten av de funnene som blir presentert.

Min undersøkelse er deskriptiv. Jeg vil se på frekvens av ulike variabler og beskrive sammenhenger mellom variabler. Den kvantitative analysen vil ikke forklare disse funnene gjennom slutninger om årsaker, men teoretisk vil jeg forsøke å forklare gjennom slutninger om årsak.

Forskningsetikk

En forskningsprosess har alltid en etisk side. Forskningsetikken setter fokus på det arbeidet som blir utført av de som har det profesjonelle vitenskaplige ansvaret. I Norge setter den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) oppdetaljerte retningslinjer på dette området. De omhandler normer for god forskningsetikk som kan ivareta både forskningskvalitet og hensynet til kollegiet, samt bidra til å styrke respekten for de grupper og tjenester som forskningen skal tjene (Befring 2007). For å beskytte personer i forskning stilles det krav om at de som utforskes ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger, at de får informasjon om forskningsprosjektet, og at informasjonen som blir gitt behandles konfidensielt. Informanten skal ha gitt samtykke til deltagelse. Forskeren skal vise respekt for individers privatliv og nære relasjoner og vurdere virkninger på tredjepart som ikke deltar direkte i forskningen. Alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer personopplysninger skal meldes Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD) og KIO-prosjektet er meldt til NSD og datamaterialet behandlet i tråd med NSDs direktiver. Mitt ansvar er å sikre at jeg benytter meg av dataene på en korrekt måte, og at dataene blir slettet når oppgaven er ferdig.

Kapittel 4: Presentasjon av data

Innholdet i kapittelet

Problemstillingen i denne oppgaven er tredelt. Jeg ønsker å få svar på omfang av arbeidsplaner, elev- og lærers aktivitets- og samhandlingsformer når undervisningen er organisert med arbeidsplaner som læringsverktøy, og hvordan lærerne begrunner bruken av arbeidsplaner. Den følgende presentasjonen av data er delt inn etter samme tredelig: omfang, aktivitets og samhandlingsformer og begrunnelser. Innenfor hver del er data fra KIO-observasjonene og "Spørreskjema til lærere", som jeg mener er relevante for å belyse problemstillingen, tatt med. Tidligere forskning kan indikere at bruken av arbeidsplaner er forskjellig på ulike trinn i skolen (Haug 2006, Klette m.fl. 2008). I fremstillingen er det valgt å skille mellom 3. trinn, 6. trinn og 9. trinn når det er sett på frekvensen av de ulike variablene i observasjonsskjemaet. Det var 406 lærere som svarte på "Spørreskjema til lærere", og av disse hadde 399 svart på spørsmålet om hvilket klassetrinn de hadde hoveddelen av undervisningen sin på. Utvalget fordelte seg slik: 130 lærere på 1.- 4. trinn, 100 på 5.-7. trinn og 169 på 8.-10. trinn. De data som blir presentert vil derfor bli sett i lys av eventuelle forskjeller og likheter mellom klassetrinnene. For å gjøre denne framstillingen mer lesevennlig, er de prosentvise tallene i teksten avrundet til nærmeste hele tall. KIO-prosjektet er ikke avsluttet, men noe arbeid er publisert. Før jeg presentere mine data vil jeg presentere forløpige funn i KIO-observasjonene, som er relevant bakgrunnsinformasjon for problemstilling i denne oppgaven.

Forløpige funn i KIO-observasjonene

I KIO-observasjonen ble det registrert tre områder for tidsbruk: fag, rutinesituasjoner og annen aktivitet. Den siste kategorien er aktiviteter som skidag, teaterbesøk og utgjorde rundt 15 prosent av observasjonene. På tredje trinn ble det observert fag i 63 prosent av observasjonene, men dette økte til 76 prosent på niende trinn. En fant store variasjoner mellom klassene (Haug 2009, 2010a). Data fra KIO-observasjonene kan indikere at det har skjedd en endring fra lærerstyrt undervisningen til en undervisning som er preget av elevaktivitet. KIO-dataene viser at når det er fag, holder elevene på med arbeidsoppgaver i 61 prosent av observasjonene, mens de lytter til lærer i 30 prosent. Læreren veileder derimot i 41 prosent og underviser i 38 prosent av observasjonene (Haug 2009,2010a). Det betyr at læreren bruker mindre tid på veiledning enn elevene på oppgaveløsning, og at det ikke er en direkte sammenheng mellom det eleven gjør og det lærer gjør. Derfor er det ikke mulig å slutte seg til hva som skjer i klasserommet bare gjennom å ha kunnskap om hva den ene

parten gjør slik det var da lærerdominerte arbeidsformene med spørsmål og svarsekvenser dominerte (Haug 2010a). En fant forskjeller på aktivitetsnivået mellom kjønnene og mellom ulike elevgrupper.

Bruken av arbeidsplaner som en del av timen i de enkelte fag økte oppover i skoleløpet, men med store forskjeller mellom fag. Det var i matematikk på 9. trinn en fant den høyeste frekvensen av arbeidsplansmetodikk, med en tredjedel av observasjonene. I analysene av arbeidsmetodene i fagene engelsk, norsk og matematikk er det valgt å skille mellom observasjoner av faglig virksomhet/kjernetid for fag (subjekt-core time) og den tiden elevene arbeidet etter arbeidsplan. Hvis en ser bort fra den tiden elevene arbeider etter arbeidsplan, bekrefter funnene det mønsteret en fant i PISA+ studien, der ulike former for lærerstyrt helklasseundervisning kombinert med individuell, og i noen/liten grad gruppebasert oppgaveløsning var de mest hyppige observerte undervisnings/lærerformene, men med betydelige variasjoner mellom fagene (Klette m.fl.2008, Eikrem m.fl.2009).

Data fra KIO-observasjonene viser at å veilede elever individuelt eller som gruppe var mest hyppig i matematikk på alle års trinn, mens en fant at engelsk lå under gjennomsnittet når en sammenlignet med de andre fagene. Læreren arbeider mest i forhold til hele klassen i engelsk, og minst i matematikk. Norsk kommer her i en mellomstilling. Å arbeide i forhold til en eller flere grupper var sjelden observert i alle fag. Når det gjaldt å presentere fagstoff og instruere er antall observasjoner nærmest likt i de tre fagene. Spørsmål–svar sekvenser/klassesamtaler var mest frekvent i engelsk og matematikk, men mindre i norsk. Det ble brukt lite tid på å motivere og inspirere elevene i de tre fagene. Det ble brukt noe mer tid til dette i matematikk, og minst i engelsk. Å kontrollere elevarbeid var sjeldent observert, og forskerne i KIO viser til TIMMS 2003, hvor det ble funnet lite oppfølging av leksearbeid sammenlignet med andre land (Eikrem m.fl. 2009).

Den største delen av tiden arbeidet elevene med felles arbeidsoppgaver, og spesielt i matematikk. Individuelt arbeid var spesielt fremtredende i matematikk og norsk, mens det i engelsk var mindre observasjoner av individuelt arbeid enn gjennomsnittet for alle fag. En fant en mer kollektiv læreprosess i engelsk, med høyest frekvens av helklasseundervisning der elevene lyttet til både lærer og medelev. De eldre elevene lytter mindre til lærer i engelsk. I norsk fordelte tiden seg nokså likt mellom det å lytte og arbeide med oppgaver, mens en i matematikk lyttet minst til både lærer og medelev.

I den videre presentasjonen vil svarene fra de utvalgte spørsmålene fra ”Spørreundersøkelse til lærerne” og de målinger som er foretatt i KIO- observasjonene, som er valgt ut for å få svar på problemstillingene i denne oppgaven, bli presentert.

Omfang

Hvordan definerer lærerne begrepet arbeidsplan?

I spørreskjemaet skulle lærene svare på i hvilken grad de var enig i ulike uttalelser om arbeidsplaner, som igjen viser til ulike definisjoner av begrepet arbeidsplan.

	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig
Et informasjonsskriv til eleven/foreldre om arbeid på skolen/leksearbeid i en avtalt periode. N=370	55,9 % N=207	30,8 % N= 114	6,8 % N=25	6,5 % N=24
En liste over skriftlige /muntlige oppgaver eleven skal arbeide seg gjennom til avtalt tid. N=371	45,9 % N=170	40,4 % N=150	7,8 % N=29	5,9 % N=22
Et selvinstruerende tidsavgrenset arbeidsprogram med læringsmål som gir rom for lærerveiledning. N=376	35,1 % N=132	42,3 % N=159	13,8 % N=52	8,8 % N=33

Tabell 1. Hva er en arbeidsplan?

Hovedvekten av informantene er enig eller noe enig i alle de tre ulik operasjonaliseringene av begrepet arbeidsplan, men over halvparten av lærerne er helt enig i at arbeidsplanen er et informasjonsskriv. Hvis en legger sammen svarene fra kategoriene helt enig og noe enig på de to første uttalelsene, er 86 prosent av lærerne enig. Disse to definisjonene er generelle og vide. I den første definisjonen brukes skråstrek mellom både mottaker og innhold, som betyr at informanten kan velge mellom to alternativer. Informasjonsskrivet kan være stilt til enten foreldre eller elev eller begge, og kan omfatte kun lekser eller arbeid på skolen eller begge deler. Den andre definisjonen viser ikke til om oppgavene skal gjøres hjemme eller på skolen.

Lærerne er litt mindre enig i at arbeidsplanen er et arbeidsprogram. Når en bruker begrepet tidsavgrenset arbeidsprogram, kan dette muligens vise til planer som brukes i noen få timer (integrert dag). På den annen side blir både elevrollen og lærerrollen definert, og planen skal i tilegg inneholde læringsmål. Om elevene skal jobbe med arbeidsprogrammet hjemme, på skolen eller begge deler er ikke definert. Men fordi læreren har en veilederfunksjon er det naturlig å tolke som at det jobbes med arbeidsprogrammet på skolen, men ut fra definisjonen kan også deler av arbeidet foregå hjemme. Selv om en i denne operasjonaliseringen bruker begrepet arbeidsprogram, er denne mer spesifikke definisjonen mer i tråd med den type

arbeidsplaner som hovedvekten av forskningen beskriver og problematiserer. På den annen side viser begrepet til svært ulike planer i forhold til anvendelse og utforming (Klette 2007).

Spørsmålet i spørreskjemaet er formulert slik at lærerne kan svare generelt ut fra hva de legger i begrepet arbeidsplan. Dermed trenger ikke svarene vise til hvilken type plan informanten bruker. De tre beskrivelsene er svært like, og kan gå over i hverandre. Dermed får en heller ikke klarhet i hva lærerne legger i begrepet arbeidsplan.

Hvilken type arbeidsplan bruker lærerne?

I neste spørsmål i spørreskjemaet blir lærerne spurt om hvilken type arbeidsplan de selv bruker. Tabell 2 viser de prosentvise svarene på hver kategori. Disse er igjen fordelt på småskoletrinn (S), mellomtrinn (M) og ungdomstrinn (U).

Bruker ikke a-plan	Individuell plan- kun for et fag	Individuell plan for flere fag	Felles plan – kun for et fag	Felles plan for flere fag	Total
7 %	2 %	18 %	2 %	77 %	100 %
S=17 %	S=2 %	S=20 %	S=2 %	S=59 %	N = 132
M= 4 %	M=2 %	M = 23 %		M= 71 %	N = 105
U = 2 %	U = 1 %	U = 12 %	U= 3 %	U = 82 %	N = 187
N = 30	N = 7	N = 74	N= 8	N =313	N= 432

Tabell 2. Hvilke type arbeidsplaner bruker lærerne på ulike trinn?

Antall svar indikerer at noen av lærerne benytter seg av flere typer arbeidsplaner, og at dette først og fremst gjelder ungdomsskolen. Det er få lærere i utvalget som ikke benytter seg av arbeidsplaner, og disse arbeider på småskoletrinnet. Det er individuelle og felles planer for flere fag som i hovedsak benyttes i skolen, mens planer for et fag benyttes sjelden. Individuelle planer for flere fag anvendes mer på barnetrinnet enn på ungdomsskolen, mens bruken av felles plan for flere fag øker fra 59 prosent på småskoletrinnet til 82 prosent på ungdomstrinnet. En felles plan for flere fag kan være svært ulik i forholdt til varighet, anvendelse, antall fag, om den brukes som et redskap til tilpassing og ansvarslæring, og det er derfor usikkert hva respondentene legger i en felles plan for flere fag.

Hvordan lærerne praktiserer lekser kan være en indikator på hvilke arbeidsplaner de benytter. Grønmo og Onstad (2007) viser til at bruken av arbeidsplaner i Norge, gjøre at skillet mellom det som skal gjøres på skolen, og det som er hjemmelekser, blir utydelig. I spørreskjemaet blir informantene spurt om hvordan de forstår/praktiserer lekser/leksearbeid? Tabell 3 viser hvor mange lærere (antall og prosent) som har sagt seg enig i de ulike uttalelsene på de ulike trinnene. En del lærere har krysset av for flere kategorier og derfor er svarene over 100 prosent.

	Alle trinn	1.-4. trinn	5.-7. trinn	8. -10.trinn
oppgaver og aktiviteter utvalgt av lærer som eleven skal arbeide med.	49,3 % N= 200	66,1 % N =86	52 % N=52	33,7 % N =57
oppgaver/aktiviteter som eleven selv velger ut fra egne læringsmål/ arbeidsplan.	5,9 % N=24	2,3 % N =3	5 % N =5	8,8 % N =15
er en kombinasjon av de to første	54,7 % N=222	39,2 % N = 51	55 % N= 55	67,5 % N = 114
Lekser/ leksearbeid foregår hjemme	33,0 % N=134	62,3 % N =81	28 % N =28	11,8 % N= 20
Lekser/leksearbeid foregår på skolen.	2,5 % N=10	1,5 % N = 2	2 % N = 2	3,5 % N =6
Lekser/leksearbeid foregår både hjemme og på skolen	70,7 % N=287	40,8 % N = 53	76 % N =76	92,3 % N =156

Tabell.3 Hvordan forstår og praktiserer lærerne, på ulike trinn, lekser/leksearbeid?

Diagrammet viser at det er forskjell mellom trinnene i hvordan lekser forstås og praktiseres. På småskoletrinnet definerer de fleste lærerne i utvalget lekser som oppgaver og aktiviteter valgt av lærer, og disse foregår hjemme. På ungdomstrinnet mener derimot de aller fleste lærerne at leksene velges av både lærer og elev, og nesten alle lærene var enig i at lekser foregår både hjemme og på skolen. Mellomtrinnet plasserer seg midt mellom småskole- og ungdomstrinn. Over halvparten av lærerne på dette trinnet mente at leksene velges av både lærer og elev, og trefjerdedel mente at disse foregår både på skolen og hjemme. Det var få lærere som mente at leksene foregår på skolen, og at lekser er oppgaver/aktiviteter som eleven selv velger ut fra egne læringsmål/arbeidsplan.

Bruken av fellesplaner for flere fag øker oppover i skoleløpet. Hvis en forutsetter at lekser blir beskrevet i disse planene, kan det indikere at skillet mellom hvilke arbeidsoppgaver som skal gjøres på skolen og hjemme er mindre tydelig i de eldste klassene, og at de eldre elevene har mer innflytelse over hvilken del av arbeidet som skal være lekse, og i større grad må og kan planlegge eget læringsarbeid.

Omfang av arbeidsplansmetodikk i undervisningen

Mens det ut fra spørreskjemaet er usikkert hva slags arbeidplaner lærerne bruker, er variablene i observasjonskjemaet forhåndsdefinert. KIO-observasjonene viser et bruken av arbeidsplaner i undervisningen øker oppover i skoleløpet. Hvis en ser på frekvensen av

variabelen ”arbeider etter arbeidsplan” i alle observerte timer, fordeler tiden elevene arbeider etter arbeidsplan seg slik: 5 prosent på 3. trinn, 8 prosent på 6.trinn og 13 prosent på 9. trinn.

Elevene kan arbeide etter arbeidsplan i egne arbeidsplans/studietimer og i de enkelte fagtimene. I arbeidsplan/studietimene kan elevene selv velge hvilke fag og oppgaver han/hun skal jobbe med ut fra planen. Arbeids/studietimer kan være fastsatt på ukeplanen, men det kan også være den enkelte lærer som setter av en til flere timer der elevene arbeider etter arbeidsplan. Frekvensen av egne arbeidsplan/studietimer på timeplanen var forholdsvis likt fordelt mellom trinnene med 3 prosent på 3. trinn, 5 prosent på 6. trinn og 5 prosent på 9. trinn. Elevene på barnetrinnet brukte under halvparten av tiden i disse timene til å arbeide etter arbeidsplan. KIO-observatørene erfarte at det ikke alltid var samsvar mellom det som stod på timeplanen og det reelle innholdet av timen. Det kan indikere at disse timene ble benytte til et annet formål.

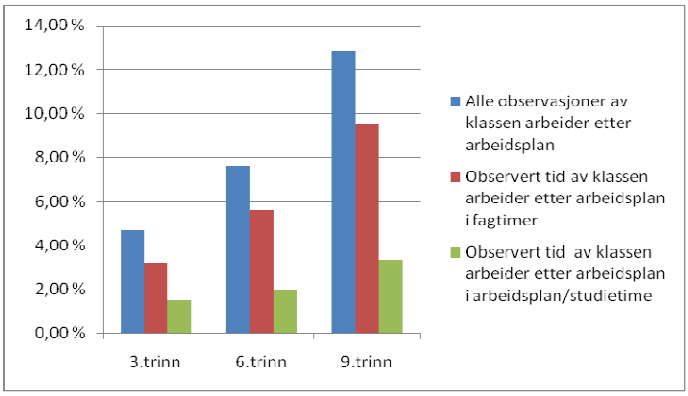


Fig. 1. Observert bruk av arbeidsplaner i undervisningstiden på ulike trinn.

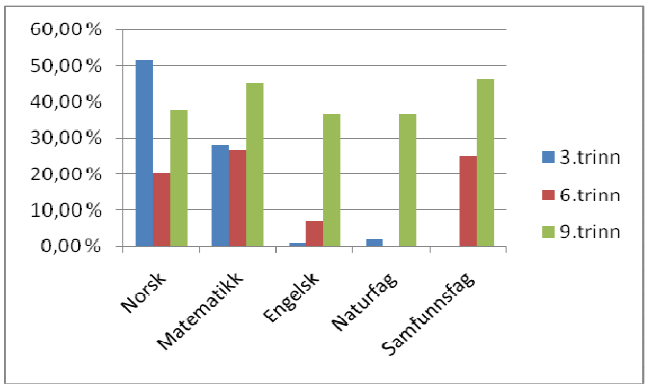
Figur 1. viser frekvensen av den samlede tiden ”klassen arbeidet etter arbeidsplan”(blå). Disse observasjonene er igjen fordelt mellom den tiden ”klassen arbeider etter arbeidsplan” i de ulike fagtimene (rød) og når klassen ”arbeider etter arbeidsplan” i ”arbeidsplans/studietime” (grønn). Frekvensen i arbeidsplans/studietime er målt ved å lage ett datasett av variablene studie/arbeidsplantimer og arbeider etter arbeidsplan, og derfor blir frekvensen lavere enn hvis en kun måler andelen arbeidsplan/studietime på timeplanen. Nå er det ikke en egen variabel for arbeidsplan/studietimer på side 2 i observasjonsskjemaet (Innhald). Det er på denne siden observatørene registrerte det faktiske innholdet av timen og ikke det som stod på timeplanen. Hvis disse timene ble flyttet til et annet tidspunkt, kunne ikke observatørene registrere dette. Det kan bety at andelen tid elevene arbeider etter arbeidsplan i arbeidsplan/studietimer kan være høyere enn det som er målt her. Stolpediagrammet viser at den samlede tiden ”klassen arbeider etter arbeidsplan” i utvalget øker med ca. en tredjedel for hvert trinn. Denne økningen skyldes ikke høyere andel av studieplantid på de eldste trinnene, men at arbeidsplaner brukes som en del av undervisningen i de enkelte fagene. Hvis en trekker fra den tiden elevene brukte til annen aktivitet enn fag

som Haug (2010a) målte, blir målene høyere. Da benyttes 8 prosent av tiden til å arbeid etter arbeidsplan på 3. trinn, med en økning til 12 prosent på 6. trinn og 17 prosent på 9. trinn.

Omfang av arbeid etter arbeidsplan i de ulike fagene

KIO-observasjonene viser at arbeidsplaner først og fremt ble brukt i skriftlige fag. Arbeidsplaner var i ingen eller svært liten grad observert i de praktisk-estetiske fagene (2). Derfor er fagene norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag valgt ut i den videre presentasjonen av funn i datamaterialet. De tre første fagene regnes som basisfagene i skolen, mens naturfag og samfunnsfag er tatt med fordi disse utgjør de største orienteringsfagene. Alle trinnene i utvalget har disse fagene på timeplanen, men en må ta forbehold om at forholdet mellom dem er ulikt på de tre klassetrinnene. Å arbeide etter en arbeidsplan forutsetter at elevene kan jobbe selvstendig og planlegge eget arbeid. Gjennom å se på hvilke fag elevene arbeider etter en plan, kan en kanskje måle i hvilken grad lærerne vurderer elevenes evne til å arbeide selvstendig i de ulike fagene, og hvilke undervisningsformer som preger faget.

I arbeidsplans/studietimer kan elevene arbeide med forskjellig fag. Da vil observatøren krysse av for flere fag på ”Innhaldet” i observasjonsskjemaet. Det fører til at frekvensen av de ulike fagene blir mer enn 100 prosent. Når skolene opererer med egne studietimer, må disse timene fordeles fra de andre fagene, noe som kan føre til at disse timene konsentrerer seg om få fag.



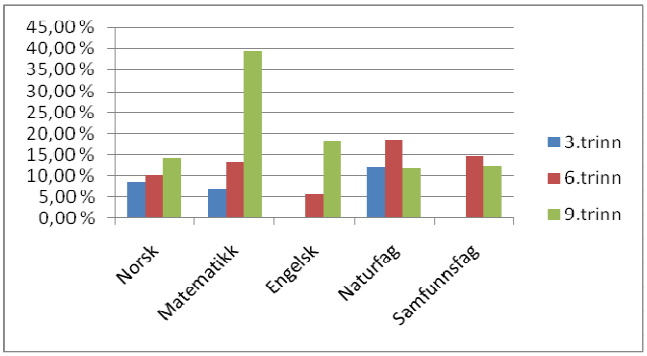
Figur 2. Hvilke fag som ble registrert i arbeidsplan/studietimer på ulike trinn.

Figur 2. viser frekvensen av de ulike fagene i studie/arbeidsplantimer på de ulike trinnene. Det er stor variasjon mellom trinnene i forhold til hvilke fag det jobbes med i disse timene. Over 50 prosent av arbeidsplans/studietimene på 3. trinn ble brukt til norsk, mens matematikk utgjør det nest største faget. Arbeidsplanstimene ble ikke brukt til samfunnsfag, og det er få observasjoner av engelsk og naturfag i disse timene på 3. trinn. På 6. trinn er det en

2. Med unntak av mat og helse på 9.trinn som fikk16,8 prosent av observasjonene.

forholdsvis jevn fordelig mellom norsk, matematikk og samfunnsfag. Engelsk blir mer brukt enn på 3. trinn, men det er ingen observasjoner av naturfag i disse timene. De fleste observasjonene av engelsk i arbeidsplanstimer er på 9. trinn. På dette trinnet er det en jevn fordeling mellom norsk, engelsk og naturfag. Samfunnsfag og matematikk har ca. 10 prosent høyere frekvens. Disse dataene bygger på få observasjoner fordi andelen arbeidsplans/studietime er lav, og fordi elevene i store deler av observasjonstiden ikke anvendte arbeidsplaner.

Hvis en ser på frekvensen av "arbeider etter arbeidsplan" i rene fagtimer, blir forholdet mellom fagene annerledes. I Figur 3. er frekvensanalysen basert på et datasett med "Innhaldet" (fag) der de timene elevene arbeider etter arbeidsplan i arbeidsplan/studietid er tatt bort (missing values) fra datasettet. De målene det er kommet fram til i figur 3. er ikke lik det forskerne i KIO-prosjektet kom fram til (Eikrem m.fl. 2009**).** Deres datasett ble laget ved at en tok bort de observasjonene der observatøren hadde krysset av for flere fag. Målene som presenteres her er høyere i engelsk (6 prosent) og i matematikk (7 prosent) på 9.trinn. Frekvensen på 6.trinn er tilnærmet lik, men lavere i matematikk og norsk (5 prosent) på 3.trinn. Det er derfor flere måter å måle omfanget av arbeidsplansbruk i fagtimene i KIO-observasjonene, og andre fremgangsmåter kan gi et annet resultat.



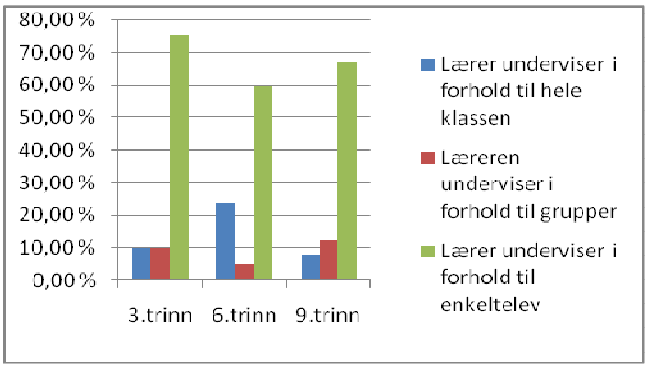
Figur 3. Hvor stor del av tiden elevene arbeider etter arbeidsplan i de ulike fagene.

Figur 3 viser at det på 3.trinn ble arbeidet etter arbeidsplan i fagene norsk, naturfag og matematikk. På 3. og 6.trinn ble arbeidsplaner brukt mest i naturfagtimene. Mens arbeidsplansbruken generelt stiger oppover i trinnene, ser vi at i naturfagtimene er det like stor andel observert tid med arbeidsplan på 3.trinn som på 9.trinn. Engelsk er det faget arbeidsplaner ble observert i minst grad, aldri på 3.trinn, men langt mer på 9.trinn enn på 6.trinn. Dette har antagelig sammenheng med at faget er svært muntlig orientert de første årene. Selv om andelen observert arbeidsplansbruk stiger jevn i både engelsk og norsk, er det i matematikk vi finner den desidert største andelen observasjoner av arbeidsplanbruk, og økningen fra barnetrinnet til 9.trinn er enorm. Ca. 40 prosent av den observerte tiden i matematikktimene på 9.trinn ble brukt til å arbeide etter arbeidsplan.

Aktivitet og samhandlingsformer

For å måle lærer- og elevaktivitet når undervisningen er organisert med arbeidsplaner som læringsverktøy, er datasettet satt sammen av variablene ”arbeider etter arbeidsplan” og ”klassesteg”. Tidligere studier viser til forskjeller mellom timer/økter med arbeidsplan og rene fagtimer der arbeidsplaner brukes som en del av undervisningsopplegget. I fagtimene blir deler av timen benyttet til å presentere nytt faglig stoff (Bergem 2008, Bergem 2009). Å måle aktiviteten i arbeidspaln/studietimene separat viste seg å ble problematisk fordi det var usikkert om timene med ”arbeidsplan/studietime” på timeplanen viste til det reelle innholdet av timen. Figur 4 og 5 og 6 måler kun den delen av tiden elevene arbeider etter arbeidsplan i både fagtimer og arbeidsplanstimer. Det er derfor sannsynlig at kun deler av aktiviteten i timene blir målt. Den delen av timene som brukes til å presentere fagstoff, oppsummere, motivere elevene og den tiden klassen kan deltar i spørsmål/svar sekvens eller klassesamtale der elevene ikke ”arbeider etter arbeidsplan”, blir ikke målt med dette datasettet. Summen av de ulike variablene utgjør mer enn 100 prosent fordi observatørene har krysset av på mer enn en variabel samtidig. Lærer kan eksempelvis både motiverer elevene og presentere fagstoff på samme tid. Elevene kan ha ulike aktiviteter på samme tidspunkt.

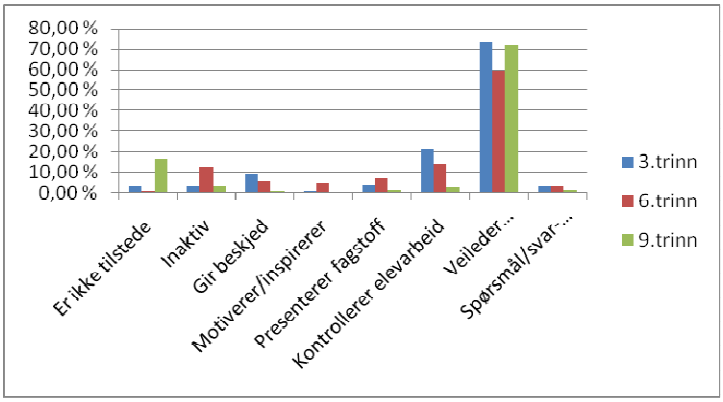
Lærerens aktivitet når det arbeides etter arbeidsplan



Figur 4. Hvor stor del av tiden lærer forholder seg til elevene som hel klasse, gruppe og individ når elevene arbeider etter arbeidsplan på ulike trinn.

Figur 4. viser hvor stor del av tiden lærerne forholder seg til elevene som individ, gruppe og hel klasse når elevene på de ulike trinnene arbeider etter arbeidsplan. Lærerne underviser/arbeider først og fremst i forhold til enkeltelever når elevene arbeider etter arbeidsplan, i størst grad på 3. trinn og minst på 6. trinn. Lærerne på 9.trinn forholder seg mest til elevene som gruppe, men i liten grad i forhold til den tiden de forholder seg til elevene individuelt. Læreren på 6. trinn underviser/arbeider i forhold til hele klassen i 24 prosent av observasjonstiden, og mens lærerne på de andre trinnene bruker vesentlig mindre del av tiden til dette.

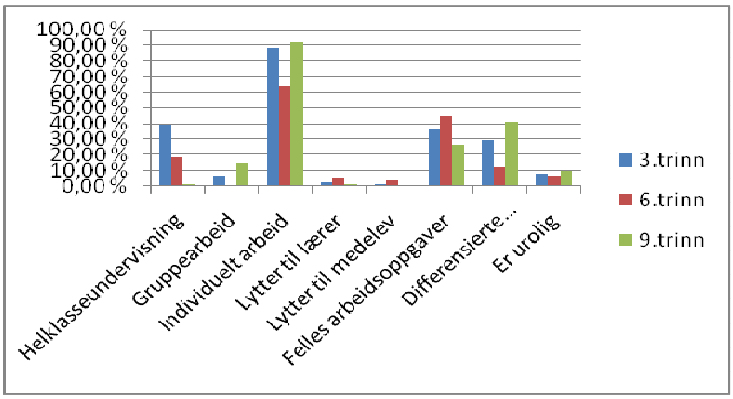
Figur 5 viser aktiviteten til lærerne når elevene arbeider etter arbeidsplan. Ikke overraskende går det frem av figur 5 at hovedaktiviteten til lærer er å veilede individuelt eller gruppe, men i mindre grad på 6. trinn enn på de to andre trinnene.



Figur 5. Lærernes aktiviteter når elevene arbeider etter arbeidsplan på ulike trinn.

Lærerne på 6. trinn brukte derimot mer tid på å presentere fagstoff, motivere elevene, og var mest inaktive ovenfor elevene. Lærerne på 9. trinn var ikke til stede i 17 prosent av observasjonene, og det ble ikke observert at disse motiverte elevene. De brukte minst tid på å presentere fagstoff, gi beskjeder, kontrollere elevarbeid og deltok minst i spørsmål/svar sekvenser. Lærerne på 3. trinn var mest aktive ovenfor elevene, med de høyeste frekvensene på variablene ”veileder”, ”kontrollere elevarbeid” og ”gi beskjed”, og de var nærmest alltid tilstede og ikke inaktive ovenfor elevene. Andelen tid som ble brukt på å gi praktiske beskjeder og kontrollere elevarbeid sank etter hvert som elevene blir eldre. Å kontrollere elevarbeid kan også vise til det tidligere studier definerer som individuell strukturgivning, det vil si en dialog mellom lærer og elev som er preget av kontroll (Olaussen 2009, Dahlen 2008).

Elevenes aktiviteter når det arbeides etter arbeidsplan



Figur 6. Arbeidsformer og elevenes aktivitet når de arbeider etter arbeidsplan.

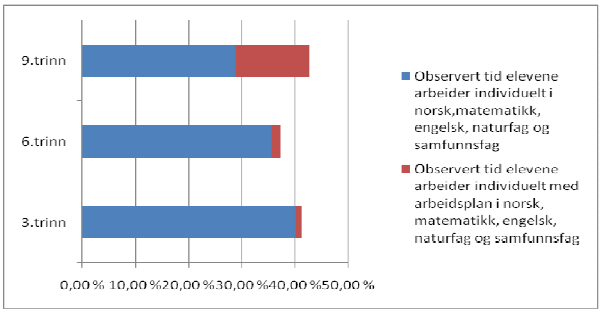
Figur 6 viser elevaktivitet og klassens arbeidsformer når elevene arbeider etter arbeidsplan. Søylediagrammet viser at elevene på 3. trinn i store deler av tiden tar del i det samme undervisningsopplegget, mens andelen helklasseundervisning blir halvert på 6. trinn. På 3. trinn hadde observatørene krysset av for helkalsseundervisning og individuelt arbeid på samme tid. Det kan derfor se ut som at det individuelle arbeidet når elevene arbeider etter arbeidsplan på 3.trinn var mer lærerstyrt og felleskapspreget. Hovedaktiviteten til elevene på 6.trinn er individuelt arbeid, men i mye mindre grad enn på de to andre trinnene. På 9. trinn er ikke klassen organisert som en enhet (helklasseundervisning). Elevene på dette trinnet arbeidet individuelt i 90 prosent av observasjonstiden, men de arbeidet også med gruppearbeid. Gruppearbeid ble også observert på 3. trinn. Dette kan indikerer at de

arbeidsplanene elevene i utvalget bruker, inneholder arbeidsoppgaver som skal løses i fellesskap.

På 9.trinn ble hovedvekten av elevaktivitet ved arbeidsplanbruk registrert som arbeid med differensierte oppgaver. På 3. trinn og 6. trinn ble hovedvekten av elevaktivitet ved arbeidsplansbruk registert som arbeid med felles arbeidsoppgaver. Likevel var forskjellen mellom registrert andel av felles versus differensierte oppgaver langt større på 6.trinn enn på 3. trinn. På 6. trinn er nær halvparten av observasjonstiden ved arbeidsplansbruk registrert som arbeid med felles oppgaver, og bare ca. 10 prosent registrert som arbeid med differensierte oppgaver. På 3. trinn var forskjellen mellom tiden registrert på felles og differensierte oppgaver langt mindre. Elevene lyttet lite til både medelev og lærer, men var urolig i deler av tiden de arbeidet etter arbeidsplan. På 3.og 9. trinn ble det observert mer uro når elevene arbeidet etter arbeidsplan hvis en sammenligner med frekvensen av all observert uro i resten av datamaterialet, og økningen var stor på 3. trinn. På 6. trinn sank derimot frekvensen av uro.

Individuelt arbeid

Forskerene i KIO-prosjektet fant at lærerstyrt helklasseundervisning, kombinert med indivduell oppgaveløsning var de mest frekvente arbeidsformene, og at elevene arbeidet med arbeidsoppgaver i 61 prosent av observasjonene (Eikrem m.fl. 2009, Haug 2009,2010). Figur 7 viser gjennomsnittet av den observerte tiden elevene er arbeider individuelt, både med arbeidsplan (rød) og uten arbeidsplan (blå), i fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag, og hvordan dette fordeler seg på trinnene. Studie/arbeidsplanstimene er ikke tatt med fordi elevene i disse timene jobber med flere fag på samme tid.

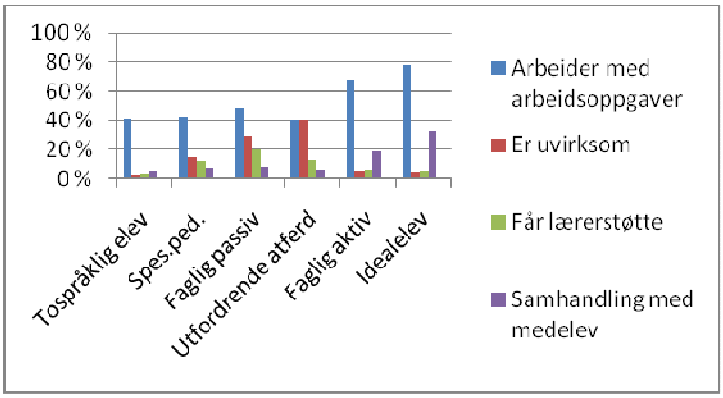


Figur 7. Prosentandel registrerte observasjoner av individuelt arbeid, med og uten arbeidsplan.

Figur 7 viser at elevene på 3. og 6. trinn, når de arbeider individuelt i fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunn, svært sjelden bruker en arbeidsplan. På 9. trinn arbeides det individuelt i disse fagene i 43 prosent av tiden, og det individuelle arbeidet med arbeidsplan utgjør 14 prosent. Det er kun i matematikk elevene arbeider mer individuelt med arbeidsplan (36 prosent), enn individuelt uten arbeidsplan (26 prosent).

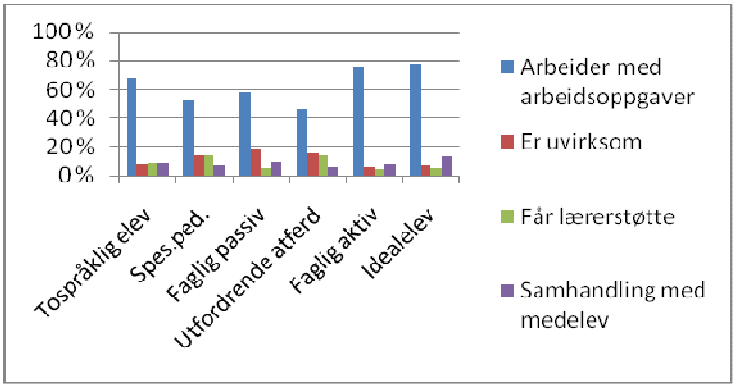
Aktiviteten til ulike elevgrupper når de arbeider individuelt

I KIO-prosjektet ble aktiviteten til 204 enkeltelever observert gjennom en skoledag. Utvalget, fordelingen og beskrivelsen av de ulike elevgruppene er beskrevet i metodekapittelet. For å måle aktiviteten til ulike elevgrupper er variabelen ”klassesteg” erstattet med ”elevgruppe”. Er det noen forskjell på om elevene arbeider individuelt etter en arbeidsplan eller om de arbeider individuelt uten en plan? Figur 8 viser aktiviteten til de ulike elevgruppene når de arbeider individuelt etter en arbeidsplan, mens figur 9 viser den samme aktiviteten når elevene arbeider individuelt uten en arbeidsplan.



Figur.8. Aktiviteten til ulike elevgrupper i prosent når de arbeider individuelt etter arbeidsplan.

Figur 8 og 9 viser at det er store forskjeller på aktivitetsnivået til de ulike elevgruppene når de arbeider individuelt, både med og uten en arbeidsplan. Differansen mellom de elever som arbeidet mest og de som arbeidet minst var på rundt 30 prosentpoeng når elevene arbeidet uten plan, mens differansen økte til 40 prosentpoeng når elevene arbeidet etter arbeidsplan.



Figur 9. Aktiviteten til ulike elevgrupper i prosent når de arbeider individuelt uten arbeidsplan.

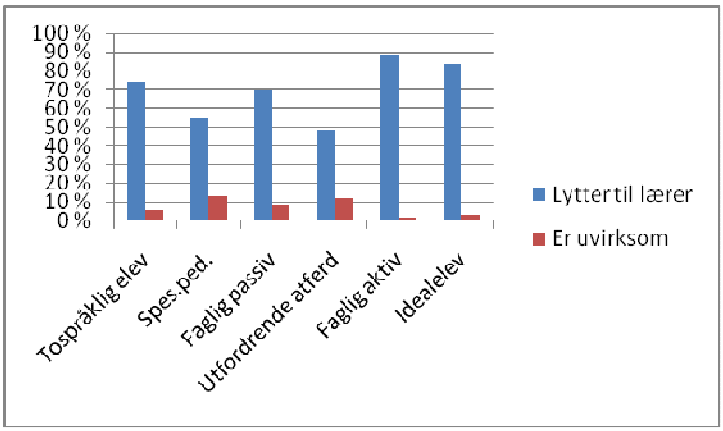
Det er idealelevene og de faglig aktive elevene som arbeidet mest når elevene arbeidet individuelt, men idealelevene var den eneste elevgruppen som hadde like høyt aktivitetsnivå i begge undervisningsformene selv om graden av lærerstøtte var stabil. Disse to elevgruppene fikk mindre lærerstøtte enn de andre elevgruppene når en ser de to undervisningsformene under ett, og de var minst uvirksomme. Idealelevene og de faglig aktive elevene brukte mye tid på å samarbeide med medelev når de arbeidet etter arbeidsplan. Når elevene arbeider individuelt, men uten arbeidsplan, var det fremdeles idealeleven som samarbeidet mest med medelev, men frekvensen var halvert.

Hvis en ser alle variablene under ett, viste idealelevene ingen endring i atferd, med unntak av at de samarbeidet mer når det ble arbeidet etter arbeidsplan. De faglig aktive elevene samarbeidet mer og arbeidet noe mindre med arbeidsoppgaver når de arbeidet etter arbeidsplan.

De andre elevgruppene brukte mindre tid til å arbeide med arbeidsoppgaver når de arbeidet etter arbeidsplan, og fallet var spesielt stort for de tospråklige elevene. Andelen tid denne elevgruppen bruker til å arbeide med arbeidsoppgaver synker med 27 prosentpoeng når de arbeider etter arbeidsplan, sammenlignet med den tiden de arbeider med arbeidsoppgaver uten en plan. Hvordan en skal tolke dette resultatet er ikke opplagt fordi disse elevene i tillegg er minst uvirksomme og får minst støtte fra lærer. Denne elevgruppen er den eneste som har fått registreringer på variabelen pauseaktivitet på dette datasettet, men dette kan ikke alene forklare den store nedgangen i aktivitet for denne elevgruppen. En annen mulig forklaring kan være at de tospråklige elevene utførte en aktivitet som ikke ble fanget opp av variablene i observasjonsskjemaet.

For elever som mottar spesialundervisning, faglig passive elever og de utfordrende elevene var frekvensen av samarbeid med andre elever relativt stabil. Hvis en legger sammen tallene fra alle observasjoner der elevene arbeider individuelt, er det de utfordrende elevene som fikk mest lærerstøtte, mens de faglig passive elevene fikk mest lærerstøtte når de arbeidet etter arbeidsplan. De utfordrende og passive elevene var også de mest uvirksomme når de arbeidet individuelt både med og uten arbeidsplan. Begge elevgrupper hadde en stor økning på variabelen ”er uvirksom” når de arbeidet etter arbeidsplan, og for de utfordrende elevene økte frekvensen fra 15 til 40 prosent av observasjonstiden. Derimot var det ikke tilsvarende nedgang på variabelen ”arbeider med arbeidsoppgaver” (6 prosentpoeng). Elevgruppen med spesielt utfordrende atferd arbeider minst med arbeidsoppgaver når det arbeides individuelt både med og uten arbeidsplan. Spesialundervisningselevene brukte omtrent like mye tid på å være uvirksom og fikk samme andel lærerstøtte i begge undervisningsformene.

Det er elevene med ufordrende atferd som arbeider minst når de jobber individuelt og som er mest uvirksomme, til forskjell fra de faglig aktive elevene og idealelevene, som bruker litt under dobbelt så mye tid på å arbeidet med arbeidsoppgaver når det arbeides individuelt. Er forskjellen mellom elevgruppene like stor når lærer formidler/ presenterer fagstoff? I hvilken grad elevene lytter til lærer eller er uvirksom kan være et mål på dette.



Figur 10. Ulike elevgruppers aktivitet når lærer presenteter fagstoff og instruerer.

Hvis antall registrete observasjoner av variabelen ”lytte til lærer” er et mål ” på i hvilken grad elevene får utbytte av undervisningen, viser de ulike elevgruppene samme mønsteret i denne undervisningsformen som når de arbeider individuelt, med ett unntak. De tospråklige elevene fikk halvert antall registreringer av variabelen ”arbeider med arbeidsoppgaver” når de arbeidet etter arbeidsplan. Idealeleven og de faglig aktive elevene får mest utbytte av undervisningen, mens elevene som får spesialundervisning og de utfordrene elevene får minst. De tospråklige og faglige passive elevene plasserer seg i en mellomstilling. En må kanskje ta høyde for i hvilken grad det var mulig for KIO-observatørene å observere at elevene lytter til lærer eller om de hadde tankene er et annet sted. For motorisk urolig elever kan det å lytte til lærer innebære at de gjør andre ting samtidig.

Figur 8, 9 og 10 viser at det er store forskjeller på aktivitetsnivået på de ulike elevgruppene når de arbeider individuelt, både med og uten en arbeidsplan og når lærer presenterer fagstoff. Observasjonsmateriale viser at det er de samme elevgruppene som har det høyeste og laveste aktivitetsnivået i all de tre undervisningsformene, med unntak av fallet for de tospråklige elevene når de arbeider individuelt etter arbeidsplan.

Begrunnelser

Hvorfor brukere lærerne arbeidsplaner?

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at lærerne i utvalget vurderer arbeidsplaner som et egnet hjelpemiddel i det faglige arbeidet, men ikke i forhold til spesialundervisning. I alt 60 prosent av lærerne var helt uenig i uttalelsen om at ”Arbeidsplaner er ikke egnet som hjelpemiddel i det faglige arbeidet”, mens 25 prosent var noe uenig. I spørreskjemaet ble lærerne spurt om hva som skilte spesialundervisning fra annen undervisning. Lærerne i utvalget var mest enig i uttalelsen om at spesialundervisning skilte seg fra annen undervisning ved større tilpasning til elevenes forutsetninger. Uttalelsen om at spesialundervisning skilte seg fra annen undervisning gjennom mer bruk av arbeidsplaner, var den uttalelsen lærerne var mest uenig i. Hvis en legger sammen frekvensen av svaralternativet delvis uenig og helt uenig

var prosenten på 70 prosent. Kun 6 prosent av lærerne var svært enig. Det indikerer at lærene mener at elever som mottar spesialundervisning skal få en større grad av tilpasning enn andre elever, men at arbeidsplaner ikke er egnet til dette formålet. Til tross for at 94 prosent av lærerne begrunner arbeidsplanbruk som et egnet hjelpemiddel til tilpassing når de skal vurdere hvilket pedagogisk hjelpemiddel arbeidsplaner er, som det framgår i tabell. 4.

Arbeidsplanen er først og fremst et hjelpemiddel til	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig	Total
Kontroll; få innsyn i hva eleven har gjort av arbeid på skolen/leksearbeid	12,8 % N=48	50,0 % N=187	22,2 % N=83	14,7 % N=55	99,7 % N= 374
Motivasjon; gi eleven anledning til å gjøre egne valg i arbeid på skolen/leksearbeid	40,1 % N=152	49,6 % N=188	8,2 % N=31	1,8 % N=7	99,7 % N=379
Tilpassing; gi eleven en tilpasset opplæring (mengde, vanskegrad, arbeidsmåter og læringsmål).	57,0 % N=215	37,4 % N=141	4,5 % N=17	0,8 % N=3	99,7 % N=377
Informasjon/kommunikasjon; gi eleven/foreldre/foresatte informasjon om arbeid på skolen/leksearbeid.	66,1 % N=252	28,1 % N=107	3,4 % N=13	2,1 % N=8	99,7 % N=281
Regulering av tidsbruk; gi elevene anledning til å arbeide i eget tempo.	43,9 % N=165	47,9 % N=180	6,1 % N=23	1,9 % N=7	99,8 % N=376
Ansvarliggjøring; kontrakt mellom elev og lærer om arbeidet som skal gjennomføres.	45,2 % N=170	44,4 % N=167	7,4 % N=28	2,7 % N=10	99,7 % N=376

Tabell nr.4. Hvordan begrunner lærerne bruken av arbeidsplaner?

Tabell 4. viser de seks ulike uttalelser om arbeidsplanen som hjelpemiddel informantene skulle ta stilling til. To av uttalelsene viser til hjelpemiddelets praktiske funksjon, og mens de fire andre viser til hjelpemiddelets funksjon som et pedagogisk redskap. Når arbeidsplaner defineres som et hjelpmiddel for å gi lærerne innsyn i arbeidet elevene har gjort (kontroll), og gi eleven/foreldre/foresatte informasjon om arbeid på skolen/lekser (informasjon/kommunikasjon) får redskapet en praktisk anvendelse.

De pedagogiske begrunnelsene kan igjen deles i to kategorier: Arbeidsplaner som redskap i tilpasset opplæring og arbeidsplaner som redskap i ansvarslæring. Å gi elevene tilpasset opplæring i forhold til mengde, vanskegrad og læringsmål (tilpassing), og å gi elevene anledning til å arbeide i eget tempo (regulering av tidsbruk) viser til arbeidsplaner som et

hjelpemiddel til individuell tilpasset opplæring. Mens å gi elevene anledning til å gjøre egne valg i arbeid på skolen/leksearbeidet (motivasjon), og definisjonen av arbeidsplanen som en kontrakt mellom elev og lærer om arbeidet som skal gjennomføres (ansvarliggjøring) viser til at arbeidsplaner kan brukes som et redskap til ansvarslæring og utvikling av autonomi. Elevene får medvirkning i forhold til å planlegge og organisere eget arbeid (Österlind 2005a), og ansvaret for egen arbeid skal igjen motivere til innsats (Carlgren 2005).

Rundt 90 prosent av informantene mener at arbeidsplaner først og fremst er et hjelpemiddel til motivasjon, tilpassing, informasjon, regulering og ansvarliggjøring. Derimot er lærene mindre enig i at arbeidsplaner er et hjelpemiddel til å få innsyn i hva eleven har fått gjort av arbeid på skolen/lekser, 37 prosent er noe eller helt uenig i dette. Med unntak av kontroll, er forskjellen liten i lærernes vurdering av de ulike uttalelsene om hvilket pedagogisk hjelpemiddel arbeidsplaner er hvis en legger sammen svaralternativene helt og noe enig. I svaralternativet helt enig er det uttalelsen om at arbeidsplanen er et redskap til å gi elever og foreldre informasjon om arbeidet på skolen/leksearbeid, som gir høyest frekvens. Over halvparten av informantene var helt enig i at arbeidsplaner er et pedagogisk hjelpmiddel til tilpassing, mens de andre uttalelsene var under halvparten av lærerne helt enig i. Det ser derfor ut til at lærene i størst grad bruker og begrunner arbeidsplaner som et som hjelpemiddel til tilpassing og informasjon. På den annen side kan en vekstleggingen av denne ene svarkategorien føre til en overfortolkning av forskjellene.

Klette (2007) peker på at en av begrunnelsene for å bruke arbeidsplaner er å frigjøre lærerens tid til fra å være formidler og overvåker til å kunne hjelpe de elevene som trenger det mest. Uttalelsene i spørreskjemaet dekker ikke denne dimensjonen. Men når en mindre andel av lærerne svarer at de bruker arbeidsplaner som kontroll enn som tilpassing, kan det indikere at lærene bruker arbeidsplanen til å gi hjelp til elevene som trenger det mest.

Hva anser lærerne som det viktigste ved tilpasset opplæring?

I spørreskjemaet skulle lærerne svare på hvordan de forstod og hva de anså som det viktigste i tilpasset opplæring, som kan knyttes til en vid eller smal tilnærming til begrepet tilpasset opplæring. Operasjonaliseringen av arbeidsplaner som hjelpemiddel for tilpassing kan relateres til en smal fortolkning av begrepet tilpasset opplæring. Dette fordi denne uttalelsen knytter begrepet til en metode og måte å organisere undervisningen på. Den instrumentelle og smale tilnærmingen til begrepet forutsetter imidlertid en ensidig individuell differensiering som den eneste tilnærmingen for å oppnå tilpasset opplæring.

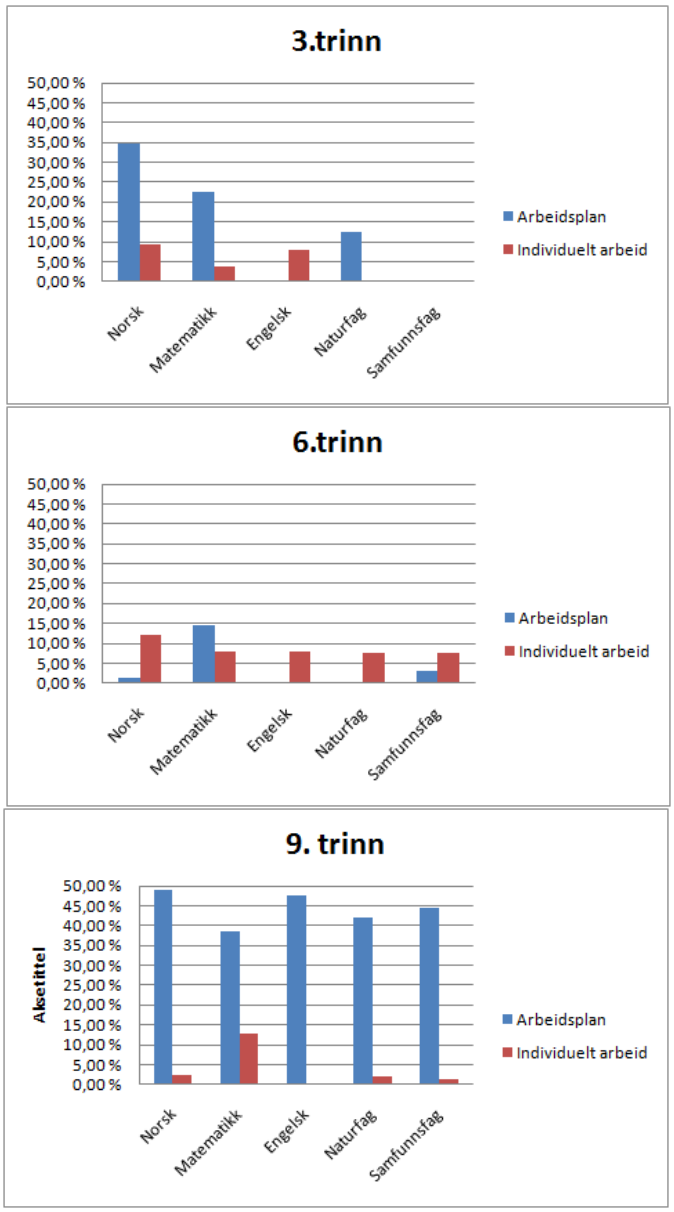
Vurder hvor enig du er i følgende uttalelser om tilpassa opplæring:	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig	Total
I tilpassa opplæring er det viktigste at fellesundervisningen passer for alle elever.	23,5 % N=93	50,5 % N=200	16,7 % N=68 p= 0,047	8,6 % N=34 p = 0,047	99,3 % N=396
I tilpassa opplæring er det viktigste at alle elever får individuelle undervisningsopplegg	15,8 % N=63	39,2 % N=156	26,4 % N=105	18,6 % N=74	100 % N=398
Jeg klarer å gi elevene mine ei god tilpassa opplæring	11,3 % N=45	67,0 % N=268	17,5 % N=70 p = 0,026	4,3 % N=17 p = 0,026	100% N=400

Tabell nr.5. Hva legger lærerne på ulike trinn i begrepet tilpasset opplæring?

Tabellen viser at lærerne er mer enig i at det viktigste med tilpasset opplæring er at fellesundervisningen passer for alle elever, enn at elevene får individuelle undervisningsopplegg. Både hvis en slår sammen svaralternativene helt og noe enig og hvis en ser hver svarkategori separat. Selv om det var flere informanter som var helt eller noe enig i den første uttalelsen, var over halvparten av informantene også helt eller noe enig i at det viktigste ved tilpasset opplæring er at elevene får individuelle undervisningsopplegg. Den første uttalelsen kan knyttes til en vid tilnærmig til begrepet tilpasset opplæring. Dataene viser at det var en signifikant forskjell mellom lærerne som underviste på mellomtrinnet og de som underviste på ungdomsskolen når de vurderte denne uttalelsen. Mens 35 prosent av lærerne som underviste på ungdomstinnet var helt eller noe uenig i at det viktigste ved tilpasset opplæring er at felleskapsundervisningen passer for alle elever, var den tilsvarende prosenten for lærerne på mellomtrinnet 19 prosent. I utvalget er det også signifikante forskjeller mellom lærerne på ungdomstrinnet og lærerne på småskoletrinnet når det gjaldt i hvilken grad de opplevde at de greide å gi elevene sine en god tilpasset opplæring. Av informantene som hadde svart at de var helt uenig i at de klarte å gi elevene en god tilpasset opplæring, underviste 75 prosent av dem på ungdomstrinnet. Dersom en slår sammen dette svaralternativet med noe enig, viser dataene at rundt 30 prosent av lærerne på ungdomstrinnet ikke opplevde at de greide å gi elevene sine en god tilpasset opplæring, mens 86 prosent av læreren på småskoletrinnet var helt enige eller noe enig i at de greide å gi elevene tilpasset opplæring. På mellomtrinnet var rundt 80 prosent av lærerne helt eller noe enige i at de greide å gi elevene sine tilpasset opplæring. Lærerne opplever med andre ord at tilpasset opplæring blir en større utfordring jo lenger opp i trinnene en kommer.

Arbeidsplaner som et verktøy for differentsiering

Arbeidsplaner kan brukes til å tilpasse undervisningen gjennom bruk av differensierte oppgaver. Nesten alle lærerne i utvalget var enig i at arbeidsplanen er et hjelpemiddel for å gi elevene en tilpasset opplæring. Samtidig var lærene i utvalget mest enig i den vide tilnærmingen til begrepet tilpasset opplæring. Men lærerne på ungdomstrinnet var mer enig i en smalere tilnærming til tilpasset opplæring enn lærerne på mellomtrinnet. Ungdomskolelærerne oppleverer en større utfordring i å gi elevene tilpasset opplæring enn lærerne på småskoletrinnet, og arbeidsplaner brukes mer i undervisningen på dette trinnet. KIO-observasjonene viser at frekvensen av differensierte oppgaver øker oppover skoleløpet. Fra 5 prosent på tredje trinn, 7 prosent på sjette trinn til 10 prosent på niende trinn i de fem fagene. Hvis en sammenligner i hvilken grad eleven arbeider individuelt med differensierte oppgaver når de arbeider etter arbeidsplan og når de ikke arbeider etter en plan, kan en måle om lærerne bruker arbeidsplaner til å tilpasse undervisningen gjennom differensierte oppgaver. Datasettet som er brukt for å måle disse frekvensene i Figur 11 består av variablene klassetrinn, innhaldet (fag) og arbeider etter arbeidsplan. For å måle omfanget av differensierte oppgaver når det ikke arbeides etter arbeidsplan er variabelen arbeider etter arbeidsplan tatt bort og erstattet med individuelt arbeid. I Figur 11 må en se bort fra målene på arbeidsplan i engelsk og samfunnsfag på 3.trinn fordi arbeidsplaner ikke benyttes i disse fagene.



Figur. Nr.11. Omfanget av differensierte oppgaver i fagene når det arbeides individuelt og når elevene arbeider etter arbeidsplan på ulike trinn.

Figur 11. viser at arbeidsplaner brukes for å differentsiere undervisningen på 3. og 9. trinn. Lærerne på 6. trinn brukers i liten grad arbeidsplaner for å differentsiere undervisningen, med unntak av matematikk. Arbeidsplaner er derimot hovedverktøyet for å differensiere arbeidsoppgaver på 9. trinn i alle de fem fagene, med unntak av 13 prosent av observasjonene i matematikk. Lærerne på 3.trinn bruker i stor grad differentsierte oppgaver når det arbeides etter arbeidsplan i norsk, med en frekvens på 35 prosent.

Hvis en ser alle trinnene under ett, og spesielt 6. og 9. trinn, skiller matematikk seg ut som det faget der det arbeides mest med differentsierte oppgaver. Kan bruk av lærebøker ha betydning på graden av differentsiering i de enklete fagene? I spørreskjemaet ble lærerne spurt om hvordan de bruker læreboka i undervisningen i fagene engelsk, norsk og matematikk.

Fag:	Som det primære utgangspunkt	Som et supplement	Bruker ikke lærerbok
Engelsk N=215	62,8 % N=135 p =0,000	24,2 % N=52	13,0 N=28 p = 0,000
Matematikk N=235	83,4 % N=196	14,3 % N=34	1,3 % N=3
Norsk N=240	65,0 % N=156	29,6 % N=71	4,6 % N=11

Tabell nr.6. Hvordan brukes lærebøkene i undervisningen?

Tabell nr. 6 viser at det er i matematikk lærerne bruker læreboka mest, mens det var i engelsk læreboka ble brukt minst. Det var signifikante forskjeller i bruk av læreboka i engelsk mellom trinnene. Det bør en kanskje forvente fordi engelskfaget i stor grad er preget av muntlig aktivitet de første skoleårene (Eikrem m.fl. 2009). Det er kanskje også grunnen til arbeidsplansmetodikk i ingen (3.trinn) og liten grad (6.trinn) brukes i engelsk på barnetrinnet. Når en ser de tre trinnene samlet, er det i matematikk elevene arbeider mest etter arbeidsplan, undervisningen er mest differensiert og er det faget der lærerboka brukes i størst grad. En grunn til at en finner høyeste frekvens av differensierte oppgaver i matematikktimene kan være at lærebøkene i matematikk, og da spesielt på ungdomstrinnet, opererer med nivådeling av oppgavene i de ulike kapitlene, og at lærerbøkene derfor legger opp til stor grad av differensiering. Når elevene i dette faget jobber med oppgaver på ulikt nivå og vanskegrad, vil det være vanskeligere for lærer å ha en felles undervisning som passer for alle elevene.

Oppsummering

Arbeidsplaner benyttes på alle trinn i grunnskolen. Lærerne anvender først og fremst felles planer for flere fag, og omfanget av slike planer stiger fra 59 prosent på småskoletrinnet, 71 prosent på mellomtrinnet til 82 prosent på ungdomstrinnet. På skolen brukes arbeidsplaner mest i rene fagtimer og i langt mindre grad i egne arbeidsplan/studietimer. Hvis en ser bort fra den tiden elevene ikke arbeider med fag, stiger omganget av arbeidsplansmetodikk fra 8 prosent på 3.trinn, 12 prosent på 6.trinn til 17 prosent på 9. trinn. I hvilke fag elevene arbeider etter arbeidsplan, og omfanget av arbeidsplansmetodikk i de ulike fagene, varierer på de tre trinnene. Det er matematikk på 9.trinn en finner den største andelen observasjoner av arbeidsplansbruk. På 9. trinn benytter elevene arbeidsplan i en tredjedel av den tiden de arbeider individuelt på skolen.

Lærerne både definere og begrunner bruken av arbeidsplaner som et redskap til å gi elever og foreldre informasjon om arbeidet på skolen/leksearbeid, og over halvparten av informantene var helt enig i at arbeidsplaner er et pedagogisk hjelpmiddel til tilpasset opplæring gjennom nivådeling. Observasjonsmaterialet viser at elevene på 3. trinn og 9. trinn arbeider med differensierte oppgaver når undervisningen er organisert rundt arbeidsplaner. På 9. trinn arbeider elevene sjelden med differensierte oppgaver når de ikke arbeider etter arbeidsplan, mens elevene på 6.trinn sjelden arbeider med differensierte oppgaver når de arbeider etter en plan med unntak av matematikktimene.

I arbeidsplansøktene er lærers hovedaktivitet veiledning, mens elevene arbeider individuelt. Det er forskjeller mellom de tre trinnene på hvordan elevene er organisert og hvordan lærerne forholder seg til klassen når elevene arbeider etter arbeidsplan. På barneskolen er undervisningen mer lærerstyrt og felleskapspreget når elevene arbeider etter arbeidsplan, enn på ungdomstrinnet. Hvilke arbeidsoppgaver som skal gjøres på skolen og hjemme er mindre tydelig på de eldste trinnene, og elevene får mer ansvar og innflytelse til å planlegge eget læringsarbeid på dette trinnet. Elevene har svært ulikt aktivitetsnivået når de arbeider etter arbeidsplan. Differansen mellom de elever som arbeidet mest og de som arbeidet minst er på rundt 40 prosentpoeng. Når en måler aktivitetsnivået til de ulike elevgruppene i andre undervisningsformer er det de samme elevgruppene som har et høyt og et lavt aktivitetsnivå i de målte undervisningsformene. Men med unntak av en elevgruppe, faller andelen tid elevene arbeider med arbeidsoppgaver når de arbeider individuelt etter arbeidsplan, hvis en sammenligner med aktiviteten når de arbeider individuelt uten en plan.

Kapittel 5: Drøfting

Innholdet i kapittelet

I dette kapittelet vil resultatet fra funnene som ble presentert i kapittel 4 bli drøftet og sett i lys av tidligere forskning og den teorien jeg har presentert i kapittel 2. I kapittel 4 ble funnene delt inn i omfang, aktivitet og samhandlingsformer og begrunnelser, som igjen viser til de tre problemstillingene i denne oppgaven. Når jeg i dette kapittelet skal få svar på disse problemstillingene, vil de dataene som er presentert bli sett under ett, og i relasjon til hverandre. For og ytterligere prøve å forklare noen av funnene fra KIO- observasjonene er også resultatet fra studier som ikke er presentert i teorikapittelet tatt med i drøftingen. Hver av de tre problemstillingene vil bli behandlet separat, og til slutt vil jeg oppsummere hovedfunnene og komme med en drøftingskonklusjon.

Hvor utbredt er bruken av arbeidsplaner i skolen?

Tall fra Elevundersøkelsen i 2009 viste at 60 prosent av elevene i på ungdomstrinnet brukte skriftlige planer i arbeidet med fagene (Skaalvik m.fl.2009). I KIO-prosjektets spørreundersøkelse rapporterer lærerne at de anvender arbeidsplaner i større grad. Lærerne benytter individuelle planer for flere fag og felles plan for flere fag. Det er felles plan for flere fag som anvendes i størst grad, og omfanget av slike planer øker fra småskoletrinnet til ungdomstrinnet. Selv om de fleste informantene i spørreundersøkelsen benyttet en felles plan for flere fag, viser klasseromsobservasjonene at disse planene i liten grad ble brukt som et redskap i undervisningen på 3. og 6. trinn, mens elevene på 9.trinn arbeidet etter arbeidsplan i en tredjedel av den tiden de arbeidet individuelt med arbeidsoppgaver. Hvordan kan en så forklare diskrepansen mellom funnene fra spørreundersøkelsen og observasjonsdataene?

Det kan være problematisk å bruke data fra spørreundersøkelsen for å forklare funn i observasjonsdataene og motsatt, fordi utvalget er forskjellig. Men de trinnene som er med i klasseromsobservasjonene er valgt ut fordi de er representative for sitt klassetrinn (Hals og Haug 2008). Det er også grunn til å tro at elevene på 1. og 2. trinn i liten grad benytter seg av arbeidsplaner i undervisningen. Første trinn er preget av innskoling (Haug 2006b), og på 1. og 2. trinn har mange elever sannsynligvis manglende leseferdigheter for å kunne arbeide selvstendig etter en plan. Når lærerne på de to første trinnene er med i spørreundersøkelsen, kan det tvert imot føre til at færre lærere rapporterte at de anvender arbeidsplaner. Den mest

nærliggende forklaringen på denne diskrepansen er at begrepet arbeidsplaner viser til svært ulike planer i forhold til anvendelse og innhold (Bø og Helle 2002, Klette 2007).

Lærerne både begrunner og definerer arbeidsplaner som et informasjonsverktøy for å kommunisere med elevene og de foresatte om skole/ leksearbeid. Det kan derfor se ut som at de planene elevene benytter i størst grad beskriver leksearbeidet. Dette er også min egen erfaring fra mitt arbeid på en fylkesdekkende institusjonsskole som dekker alle trinn i grunnskolen. De planene elevene har med seg fra hjemskolen, som lærerne definerer som arbeidsplaner, beskriver først og fremst leskearbeidet og angir tema for skoletimene og læringsmål for uka. På ungdomstrinnet er det derimot en del skoler som opererer med planer som er styrende for elevenes arbeid både på skolen og hjemme. Jeg vil komme tilbake til spørsmålet om omfang av arbeidsplaner i neste hovedpunkt, og relatere funnene til tidligere studier. Når en sammenligner omfanget av arbeidsplansbruk med målene av aktivitet og samhandlingsformer, gir dette samlet et mer helhetlig bilde.

Tidligere studier viser at det er stor variasjon mellom klasser i forhold til omfang av arbeidsplansmetodikk på skolen (Haug 2006b). Det er derfor sannsynlig at en vil finne store forskjeller i dette utvalget også. De data som er presentert i denne oppgaven har ikke målt forskjeller mellom skoler/klasser på samme trinn, men variasjoner mellom trinnene. Hvis en sammenligner omfang av arbeidsplansmetodikk på trinnene og fagene, aktivitet og samhandlingsformer, lærernes syn på tilpasset opplæring og syn/praksis på lekser på de tre trinnene, indikere disse funnene at arbeidsplaner brukes ulikt på de tre trinnene.

Hvilke aktivitet og samhandlingsformer har lærer og elev når arbeidsplaner brukes som læringsverktøy?

Generelle undervisningsformer i fagene og bruk av arbeidsplaner Det kan se ut som det er en sammenheng mellom de generelle undervisnings/lærerformene i fagene norsk, engelsk og matematikk som Eikrem m. fl. (2009) fant, og omfanget av arbeidsplansmetodikk i ulike fag som er presentert her. I engelsk, der faget er preget av en kollektiv læringsprosess på barnetrinnet, er det få eller ingen observasjoner av arbeidsplansbruk i undervisningen. Individuelt arbeid er fremtredende i norsk og matematikk og i disse fagene blir arbeidsplaner brukt i større grad. På skolen brukes ikke læringsverktøyet i alle fag på 3. trinn, mens arbeidsplaner ble benyttet i alle observerte fag på 6. og 9.trinn. Andelen tid elevene bruker til arbeidsplansøkter i de ulike fagene er derimot svært variable.

Og det individuelle arbeidet etter arbeidsplan utgjør en minimal andel av den observerte tiden elevene arbeider individuelt i de enkelte fagene på 6. og 3. trinn, men stiger til rundt en tredjedel på 9.trinn. Matematikktimene på 9. trinn peker seg ut fordi elevene arbeider mer individuelt etter arbeidsplan enn uten i disse timene.

Arbeidsplaner som redskap til tilpasset opplæring

Arbeidsplaner er et pedagogisk hjelpemiddel for å tilpasse opplæringen (Bø og Helle 2002, Klette 2007). Datamaterialet fra KIO viser at arbeidsplaner brukes som et redskap til tilpasset opplæring gjennom nivådeling, men med store variasjoner mellom trinnene og de ulike fagene. På 9. trinn er arbeidsplaner hovedvertøyet når elevene arbeider med differensierte oppgavene i alle observerte fag. Elevene på 3. trinn arbeider også med differensierte arbeidsoppgaver i arbeidsplansorganiserte timer, og spesielt i norsk. Elevene på 6. trinn arbeider derimot ikke med nivådelte arbeidsoppgaver når undervisningen er organisert rundt arbeidsplaner, med unntak av i matematikktimene.

På alle de tre trinnene arbeider elevene med nivådelte oppgaver i matematikk etter en arbeidsplan, og matematikk er det faget arbeidsplaner benyttes mest. Hvis en legger sammen alle observasjoner av den tiden elevene arbeider med differensierte oppgaver i matematikk på de to eldste trinnene, skiller dette faget seg ut som det faget der elevene arbeider mest med nivådelte arbeidsoppgaver. Maagerø og Skjelbred (2008) peker på at utstrakt bruk av arbeidsplaner fører til at lærerboka får en svært dominerende stilling i arbeidet på skolen. KIO-materiale viser også at det er i matematikk både arbeidsplanen og lærerboka er mest brukt. Er det da bruken av arbeidsplaner som fører til hyppig bruk av lærerboka, eller er det tvert imot lærerbokas utforming som fører til at arbeidsplaner brukes i større grad i dette faget? Klette (2007) viser til at med unntak av lærebokprodusentene, har lærerne fått lite støtte gjennom verktøy og metoder for å realisere kravet om tilpasset opplæring. Når lærerbøkene i matematikk opererer med nivådeling, er det både naturlig og lettere for lærerne å operere med nivådeling i dette faget og føre oppgavene inn i en arbeidsplan. Men å trekke en konklusjon ut fra disse målene vil kreve videre undersøkelser

Lærer og elevrollen

Tidligere studier har vist elevene arbeider individuelt og læreren veileder individuelt i arbeidsplansorganiserte timer (Carlgren 2005, Österlind 2005, Naeslund 2005, Ståhle 2006, Haug 2006b, Steen 2007, Dahlen 2008, Klette m.fl.2008, Olaussen 2009). Det samme hovedmønsteret finner en i de målingene av lærer- og elevaktivitet som er presentert her. Det

var, med få unntak, ingen registreringer av at lærer presenterte fagstoff eller motiverte elevene. Elevene på sin side, verken lyttet til lærer eller medelev. Ulike studier problematiserer og har vist at når arbeidsplaner anvendes som læringsverktøy, får lærer mindre mulighet til å gi elevene fellesundervisning, og at sammenhengen mellom teoretisk gjennomgang og elevenes ferdighetstrening blir fragmentert. Læreren får en tilbaketrukket rolle og klasserommet som en felleskapsarena for læring nedtones (Haug 2006b, Klette 2007, Klette m.fl. 2008, Dahlen 2008, Olaussen 2009). I økter med arbeidsplan hadde ikke timene et felles mål, og en fant et fravær av felles faglig introduksjon (Haug 2006b, Klette m.fl. 2008, Dahlen 2008, Olaussen 2009). Arbeidsplan/studietime utgjør derimot en liten andel av den tiden elevene anvender arbeidsplaner sammenlignet med den tiden elevene bruker redskapet i fagtimene i KIO-materialet. Det er forskjell mellom økter med arbeidsplan og når arbeidsplaner inngår som en del av fagtimene. I fagtimene brukes timene til både gjennomgang av nytt faglig stoff og individuell oppgaveløsning (Bergem 2008).

Resultatene fra de målinger av elev og læreraktivitet som er presentert her, viser dermed med stor sannsynlighet bare deler av undervisningsøktene/timene, fordi de aller fleste observasjonene er fra rene fagtimer. Hvordan klassene er organisert og hvordan lærerne forholdt seg til elevgruppen støtter dette. Det går fram av målingene at undervisningen var organisert som helklasseundervisning i rundt 40 prosent av observasjonstiden på 3. trinn og rundt 20 prosent på 6. trinn, samt at lærerne på 6.trinn underviste i forhold til hele klassen i om lag en fjerdedel av observasjonene. De eldste elevene var på den annen side organisert individuelt når de arbeidet etter arbeidsplan. Disse funnene viser at det er en mer kollektiv læringsprosess på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet når undervisningen er organisert med arbeidsplaner som læringsverktøy.

Selv om hovedaktiviteten til alle elevene var individuelt arbeid når de arbeidet etter arbeidsplan, var elevene på 3. og 9.trinn også organisert som grupper. Steen (2007) etterlyste oppgaver der elever kunne samarbeide i de arbeidsplanene han analyserte, og Maagerø og Skjelberd (2008) mener at bruken av arbeidsplaner kan føre til at oppgaver som kan løses individuelt favoriseres. Andelen registreringer av gruppearbeid i KIO er derimot litt høyere når elevene på 9.trinn arbeider etter arbeidsplan, enn i resten av observasjonsmaterialet. Dette viser at bruken av arbeidsplaner ikke nødvendigvis fører til at elevene kun arbeider individuelt. Elevene anvender også planer der arbeid som skal løses i fellesskap er beskrevet.

Ansvar for egen læring

Blant lærere var det svært få som mente at lekser er oppgaver/aktiviteter som eleven selv velger ut fra egne læringsmål/arbeidsplan. Det skulle bety at det er få elever som får full frihet til å planlegge eget læringsarbeid. Svarene i spørreundersøkelsen indikerer derimot at det er en forskjell på trinnene. De eldste elevene får i større grad mer ansvar for læringsarbeidet og større frihet til å strukturere eget læringsarbeid fordi skillet mellom arbeidsoppgaver som skal gjøres på skolen og hjemme avtar jo eldre elevene er. Elevene på 9. trinn er organisert individuelt i økter med arbeidsplan. De arbeider mest med differensierte oppgaver, som igjen kan føre til mindre mulighet for samarbeid med medelever og felles gjennomgang fra lærer. Når undervisningen var organisert rundt arbeidsplaner, ga lærerne ingen beskjeder, presenterer ikke fagstoff eller motiverer elevene, og de var heller ikke til stede i store deler av observasjonstiden. De eldste elevene fikk derfor mindre støtte når de arbeidet etter arbeidsplan. Disse funnene, sammen med det økte omfanget av arbeidsplansmetodikk og at arbeidsplaner anvendes i alle observerte fag på 9. trinn, både i fagtimer og i egne arbeidsplans/studietimer, indikerer at elevene på dette trinnet bruker nivådelte planer som er gyldige over en lengre periode, og at disse planene beskriver alt eller deler av det arbeidet som skal gjøres hjemme og/eller på skolen i de ulike fagene.

Det er lite sannsynlig at elevene på 3. trinn bruker slike planer på skolen. Konsentrasjonen rundt enkelte fag, hvordan lærerne forstår og praktiserer leksearbeid på småskoletrinnet, den lave andelen av arbeidsplansmetodikk, samt at undervisningen var organisert som helklasseundervisning i store deler av observasjonstiden kan tilsi at de arbeidsplanene elevene benytter på skolen, kun er gyldig i spesifikke timer. Tidligere studier på småskoletrinnet (Dahlen 2008, Olaussen 2009) viser til arbeidsplanstimer der elevene arbeidet med utvalgte fag. På den annen side viste målingene av lærer- og elevaktivitet at elevene på dette trinnet var mer urolige når de arbeidet etter arbeidsplan hvis en sammenligner med alle observasjonene i resten av KIO-materialet. Dette til tross for at læreren på 3. trinn var mer aktive ovenfor elevene enn lærerne på de andre trinnene. Olaussen (2009) observerte at mange elever ble sittende passive og forklarte dette med at timene manglet innledning og struktur, noe som for mange elever førte til en tilbakevendende søken om hva de skulle gjøre. Haug (2006b) viser også til at enkeltelever relativt ofte ikke fikk utført noe av det arbeidet de skulle gjøre i timer med arbeidsplan. Klette (2007) peker på hvordan arbeidsformen fører til at underytere mister det press og motivasjonsgrunnlag som ligger i kollektive og lærerstyrte arbeidsformer i arbeidsplansorganiserte klasserom. Klasseromsforskningen viser at det er en

sammenheng mellom lavt læringstrykk og utpreget bruk av individuell oppgaveløsning, mens læringstrykket var høyt der undervisningen var grundig, sammenhengende og systematisk og lærer brukte tid på å motivere elevene og hadde hyppige repetisjoner og oppsummeringer (Haug 2006b). Når elevene på 3.trinn er urolige, kan det se ut som at de får et større ansvar enn de mestrer, at de har problemer med å strukturere eget arbeid, mangler motivasjon og får for lite støtte fra lærer.

Mellomtrinnet skiller seg ut

Arbeidsplaner brukes i alle fagtimer, og de fleste av lærerne på mellomtrinnet mente at lekser foregår både hjemme og på skolen. Det er derfor grunn til å anta at elevene bruker planer som er gyldig i en lengre periode der skillet mellom lekse og skolearbeid ikke er entydig. Elevene på 6. trinn er mindre urolige når de arbeidet etter arbeidsplan hvis en sammenligner med resten av KIO-materialet. Dette skulle tilsi at disse elevene i større grad fikk den støtten de trenger fra lærer, mestrer arbeidsoppgavene de skal utføre og er motiverte for arbeidet. De deskriptive dataene som er presentert her kan ikke forklare dette funnet, men dette trinnet skiller seg ut på flere måter.

Læreren forholdt seg til hele klassen i en fjerdedel av observasjonene. De bruker litt mer tid på å presentere fagstoff og motivere elevene. Det individuelle er mindre fremtredende på dette trinnet, med færrest registreringer av individuelt arbeid. Elevene arbeidet i liten grad med differensierte oppgaver, noe som indikerer at arbeidsplanen som læringsverktøy i liten grad brukes for å tilpasse undervisningen gjennom nivådeling. Læreren på mellomtrinnet er mindre enig i den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring, med en signifikant forskjell fra lærerne på ungdomstrinnet. Når elevene i langt større grad arbeidet med samme oppgaver, er det lettere for lærer å gi elevene en sammenheng mellom felles gjennomgang og egen ferdighetstrening. Elevene får også større mulighet til å samarbeide om oppgaveløsningen. Disse faktorene viser at elevene på dette trinnet i større grad tar del i det samme undervisningsopplegget når de benytter arbeidsplaner.

I oppsummeringen av funnene etter FoU- prosjektet ”Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis” konkluderte Nordahl (2009), at skolene og lærerne med den sterkeste individuelle tilpasningen med en smal tilnærming til tilpasset opplæring, så ut til å få et noe dårligere læringsutbytte hos elevene. Når de vurderte tilpasset opplæring ut fra elevenes læringsutbytte, var kvaliteten på læreren den mest avgjørende faktoren. I skoler med individualiserte

undervisningsprinsipper og stor grad av organisatorisk differensiering var det vanskeligere å være den gode lærer.

Det er usikkert hvordan en skal forstå at aktivitet og samhandlingsformene på 6. trinnet skiller seg fra de to andre trinnene, og det finnes ikke tidligere studier som kan bekrefte dette funnet. En mulig forklaring er at utvalget ikke er representativt. Erfaringene fra min egen arbeidsplass er derimot tilsvarende. Differensierte oppgaver brukes i lese og skriveopplæringen på småskoletrinnet, og på ungdomstrinnet kan mange elevene velge nivå i de ulike fagene. Elevene på mellomtrinnet har en felles progresjon i fagene og arbeider med de samme oppgavene, med unntak av matematikk, der mange av lærebøker opererer med nivådeling.

Funnene i KIO relatert til tidligere studier

I evalueringen etter PISA 2006 og den store spredningen en fant i kunnskapsnivået, rettet Kjærnsli m. fl.(2007) søkelyset mot at bruken av arbeidsplaner fører til at elevene får for stort ansvar for egen læring. De data som er presentert her, viser at arbeidsplaner ikke er styrende for elevenes arbeid på skolen, men med variasjoner mellom trinnene. Hvis en ikke trekker fra den tiden elevene ikke arbeider med fag, er målene av arbeidsplansbruk på 3. trinn lik den en fant i studien "Begynneropplæring og tilpassa undervisning" (Haug 2006b). I PISA+ studien var utvalget hentet fra 9. trinn. Studien viser ikke til tall, men beskriver arbeidsmåten som fremtredende blant de klasser som deltok (Klette m.fl.2008). Begrepet fremtredende er relativt, men med en andel på 17 prosent når elevene arbeider med fag, kan vel kanskje ikke anses som fremtredende. Matematikktimene på 9. trinn skiller seg derimot ut og bekrefter funnene fra PISA+ studien der arbeidsplaner i stor grad var styrende for virksomheten i matematikktimene (Bergem 2008).

I PISA+ studien er utvalget hentet fra seks niendeklasser i Østlandsområdet. Utvalget i KIO er hentet fra 45 klasser fordelt på de tre hovedtrinnene i grunnskolen. Prosjektets målsetting var å få så stor variasjon i materialet som mulig, men som samtidig ikke skilte seg ut fra de variasjonene som finnes i grunnskolen (Halse og Haug 2008). Utvalget i KIO er derfor mer representativt enn utvalget i PISA+ studien. Arbeidsplaner er verken politisk eller faglig/empirisk initiert, men en metodikk utviklet av lærerne selv, et verktøy som lærerne selv har utviklet for å løse utfordringer knyttet til tilpasset opplæring og en elevaktiv skole (Ståhle 2006, Klette 2007). Begrepet arbeidsplaner vil derfor vise til svært ulike redskap, og kan ha ulik utforming og anvendelse på den enkelte skole/klasse. Når KIO- dataene viser at elevene

arbeider etter ulike planer i forhold til innhold og anvendelse ser det ut til at KIO-prosjektet har lykkes med å måle denne variasjonen.

KIO- dataene viser at arbeidsplaner i liten grad brukes i undervisningen og at andelen arbeidsplanstimer er lav. Elvene på barnetrinnet er organisert som helklasse og lærer forholder seg til hele klassen deler av arbeidsplansøktene. Dette, sammen med hvordan lærerne forstår og praktiserer leksearbeid, viser at bruken av arbeidsplaner i seg selv ikke fører til at ansvaret for læringen delegeres fra læreren til elevene, og at bruken av arbeidsplaner ikke alene kan forklare de dårlige resultatene fra PISA 2006. På den annen side viser de funnene som er presentert her at elevene på 9. trinn både arbeider mer etter arbeidsplan på skolen, og at disse elevene i større grad må ta ansvar for egen læring enn elevene på barnetrinnet.

Klette (2007) viser til funnene i PISA+ studien og mener arbeidsplansmetodikken fører til en individualisert opplæring som kan relateres til en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og skriver: ”*Jeg vil driste meg til den påstand at økt bruk av arbeidsplaner er en av flere drivende krefter for at vi i dag empirisk kan dokumentere en viss forekomst av individualiserte arbeidsformer i norske klasserom”* (Klette 2007:345) Dette synes i liten grad å være tilfelle på barnetrinnet, men på 9. trinn er arbeidsplaner hovedverktøyet når elevene arbeider med differensierte oppgaver. I spørreundersøkelsen var det lærene på ungdomstrinnet som opplevde det vanskeligst å gi elevene en god tilpasset opplæring. En finner en høyere frekvens av arbeidsplansmetodikk på 9.trinn, og lærene på ungdomstrinnet har mer instrumentell og smalere forståelse av begrepet tilpasset opplæring enn lærerne på mellomtrinnet. På den annen side viser ikke KIO- dataene at det ikke er noen signifikant forskjell mellom lærerne på småskole- og ungdomstrinnet. Men både omfanget av arbeidsplansmetodikk og bruk av differensierte oppgaver er lavt på dette trinnet. Utvalget i PISA+ er hentet fra 9.trinn, og det kan se ut som at en finner den samme tendensen i KIO-materialet på 9.trinn som i PISA+ studien.

Aktivitetsmønsteret til ulike elevgrupper i forskjellige undervisningsformer

Resultatet fra målingene av ulike elevgruppers aktivitet viser store forskjeller mellom elevgruppene i de tre målte undervisningsformene. De ulike elevgruppene har det samme aktivitetsmønsteret i alle de tre undervisningsformene, med unntak av fallet i aktivitetsnivå for de tospråklige elevene når de arbeider etter arbeidsplan. Det er idealelevene, de faglig aktive elevene og de tospråklige elevene som har det høyeste aktivitetsnivået, mens elevene som mottar spesialundervisning, de faglig passive elevene og elevene med utfordrende atferd har

det laveste aktivitetsnivået. Det ser derfor ikke ut til at valg av undervisningsform er avgjørende for ulike elevgruppers læringsutbytte.

I en studie så Wilson (2009) på sammenhengen mellom undervisningsform og elevenes læringsutbytte, der klasseledelse ble sett på som kommunikasjon og bindeleddet mellom undervisning og læring. Hun fant at gode vurderingsresultater ikke kunne knyttes til bestemte undervisningsmetoder, men i større grad til den kommunikasjonsformen læreren benytter. Lærere som ga konkrete beskjeder fordelt gjennom hele undervisningsøkten, samt korrigerte uønsket atferd, så ut til å skjerme arbeidet og gi elevene økt læringseffekt uavhengig av undervisningsform. Undervisningsformer som fokuserte på individuelt arbeid, førte til større misforståelser fordi elevene kun hadde sine egne kunnskaper og erfaringer å bygge ny kunnskap på. En fant videre at undervisningsformer med lærerstyrt formidling, uten en kollektiv dialog med elevene, førte til at elevene i større grad koblet seg fra læring. Kommunikasjonsformen reduserte elevens mulighet for å forstå det som ble formidlet fordi de ikke kunne respondere sin forståelse verbalt og at eventuelle misforståelser ikke kunne rettes opp. Elevene som oppnådde de beste vurderingsresultatene hadde lærere som la vekt på undervisningens struktur fra introduksjon til forståelseskontroll, der lærer leder undervisningsøkten, og i tillegg hadde en dialog med elevene om det faglige innholdet, slik at misforståelser i kommunikasjonen kan oppklares. Denne studien problematiserer dermed alle de undervisningsformer som er presentert her. De kvantitative data som er presentert her viser til deler av undervisningsøkter og er tatt ut fra den sammenheng de står i, og kan heller ikke gi noen informasjon om kvaliteten på kommunikasjonen mellom lærer og elev. En kan også stille spørsmål til om det er mulig å måle om elevene lytter til lærer ved hjelp av kvantitativ observasjon. Men de målinger som er presentert her kan kanskje vise at det ikke er undervisningsformen i seg selv som er mest avgjørende for elevenes utbytte. I sin metaanalyse av ulike studier fant Hattie (2009) at kvaliteten på læreren var avgjørende. Direkte instruksjoner, kollektiv ledelse av læringsarbeidet, en god relasjon til elevene, tilbakemeldinger, samt å la elevene verbalisere sine kunnskaper, ga økt læringsutbytte.

Ulike elevgruppers aktivitet og samhandling når de arbeider etter arbeidsplan

Bruken av arbeidsplaner har blitt problematisert fordi den fører til ulikt utbytte av opplæringen for elevene, og forsterker etablerte problemer (Klette 2007, Steen 2007, Klette 2008a, 2008b, Klette m.fl. 2008). Når de deskriptive målingene som er gjort i KIO ikke viser til at bruken av redskapet fører til store forandringer i aktivitetsnivå (med unntak av de tospråklige elevene), kan forklaringen være at elevene arbeider etter svært ulike arbeidsplaner,

og at disse ikke nødvendigvis er like den type planer som er blitt problematisert i tidligere studier. Når elevene arbeider etter ulike planer kan det også være problematisk og å trekke konklusjoner ut fra målinger av aktiviteten til de ulike elevgruppene i KIO. På den annen side viser KIO-dataene at alle elevgruppene, med unntak av idealelevene, får et lavere aktivitetsnivå når de arbeider individuelt etter arbeidsplan hvis en sammenligner med aktiviteten når de arbeider individuelt uten en plan. Det er også enkelte andre funn som peker seg ut i datamaterialet.

Arbeidsplansmetodikken har blitt kritisert fordi arbeidsformen forutsetter at elevene er selvregulerte (Klette 2007, Kjærnsli m.f.l 2007). Ståhle (2006) viste at de selvgående elevene, som han definerte som idealelevene, utgjorde en svært liten andel av elevgruppen. Idealelevene var den eneste elevgruppen som hadde like høyt aktivitetsnivå både når de arbeidet individuelt med arbeidsplan og uten, selv om graden av lærerstøtte var stabil. Det kan se ut som at det er i denne gruppen en finner de selvregulerte elevene med god motivasjon, evne til å planlegge, organisere og regulere eget læringsarbeid og bruke effektive læringsstrategier. En viktig kilde til selvregulert læring er de erfaringene eleven gjør seg gjennom å lære i samarbeid med jevnaldrende (Bråten 2002b). Idealelevene brukte om lag en tredjedel av tiden til å samarbeide med medelever når de arbeidet etter arbeidsplan. Observasjonene kan ikke gi noen informasjon om hva dette samarbeidet består i, men når denne elevgruppen kommer best ut, kan det se ut som at dette er en fruktbar strategi. Å samarbeide med medelevere er også en strategi de faglig aktive elevene bruker i lang større grad enn de andre elevgruppene.

Elevene med utfordrende atferd og faglig passive elever skiller seg ut fordi disse elevgruppene blir mer uvirksomme når de arbeider etter arbeidsplan hvis en sammenligner med aktiviteten når de arbeider individuelt uten en plan. De faglig passive elevene blir mer uvirksomme selv om lærerstøtten firedobles. Elevene med utfordrende atferd har en enorm økning i tiden de er uvirksomme, og bruker like mye tid på å være uvirksomme som å arbeide med arbeidsoppgaver når undervisningen er organisert rundt arbeidsplaner. Tidligere studier viser også til at arbeidsformen er spesielt problematisk for denne elevgruppen. Ståhle (2006) definerte en av elevgruppene i sin studie som ”de som bryter systemet”, og mente denne gruppen ble ekstra synlige i en undervisningspraksis der det forventes at den enkelte har kontroll. Når observatørene i så stor grad har registeret at denne gruppen er uvirksom, kan det se ut som at det er den samme elevgruppen som er målt her. Funnene her bekrefter også det Birkeland (2007) fant i sin studie. Elevene med de største uro- og konsentrasjonsvanskene

mestret ikke arbeidsformen, selv om denne ble forsøkt tilpasset deres ferdigheter og funksjon. Tidligere studier har vist at elever med fagvansker, manglende selvdisiplin og konsentrasjonsvansker får problemer med en arbeidsform der det forventes at den enkelte skal planlegge og regulere eget læringsarbeid (Ståhle 2006, Haug 2006b, Klette m. fl. 2008, Solhaug & Fosse 2008, Johnsen 2008).

De tospråklige elevene har det største fallet i aktivitetsnivå når de arbeider etter arbeidsplan. Arbeidsplansmetodikk har tidligere vært en mulig forklaring på hvorfor de minoritetsspråklige elevene skårer dårligere enn de etnisk norske (Kjærnsli m.fl.2007). For svake lesere kan bruken av arbeidsplaner forsterke de problemene en elev har ytterligere (Lyngnes 2003, Dallan 2007). Andre forskere har pekt på at elevenes sosiokulturelle bakgrunn blir mer avgjørende i en arbeidsform der elevene får økt valg ut fra motivasjon og ambisjonsnivå (Österlind 2005a). Dette kan være faktorer som kan forklarer nedgangen i aktivitetsnivå for denne elevgruppen. Hvordan en skal tolke dette resultatet er allikevel ikke opplagt fordi disse elevene i tillegg var minst uvirksomme og fikk minst lærerstøtte. Observasjonene og registreringene av ulike elevgrupper viser tendenser, og en må ta forbehold om mulige målefeil og observatørreliabiliteten, samt at størrelsen på utvalget er lite. Fallet i aktivitetsnivå hos de tospråklige elevene kan vise til tilfeldige variasjoner i datamaterialet, men også at denne elevgruppen holdt på med aktiviteter som det ikke var kategorier for i observasjonsskjemaet.

Selv om en tar høyde for størrelsen på utvalget, antall observasjoner, og at elevene arbeider etter ulike planer, er det påfallende at det kun er idealelevene som ikke arbeidet mindre med arbeidsoppgaver når undervisningen var organisert rundt arbeidsplaner. KIO-observasjonene bekrefter at det er få elever som evner å bruke arbeidsformen fullt ut slik som tidligere studier har vist, og at arbeidsplansmetodikkens frie rammer ikke er nok for mange elever (Ståhle 2006, Haug 2006b, Aske 2006, Klette 2008a, Johnsen 2008, Solhaug & Fosse 2008, Bergem 2009, Olaussen 2009). En kan derfor stille spørsmål til hvilke vilkår for læring bruken av læringsverktøyet gir. På den annen side skal arbeidsplaner som pedagogisk hjelpemiddel være et redskap til ansvarslæring (Bø og Helle 2002). Arbeidsplaner kan brukes til å fremme og trene elevene i selvregulering (Skaalvik og Skaalvik 2009). Det senmoderne menneskets viktigste egenskap er å være selvgående, fleksibel og lærende, samt følge opp resultatet (Carlgren 2005). Dette forventes i en globalisert kunnskapsøkonomi der individualitet og forskjellighet er avgjørende for at samfunnets grunnleggende struktur skal reproduseres (Krejsler 2002). Svarene fra spørreundersøkelsen viser at lærerne bruker arbeidsplaner for å

utvikle selvregulerende ferdigheter, men i mindre grad enn som et verktøy til tilpassing og informasjon. Hvis målet er å trene elevene til å ta ansvar for egen læring og være selvregulerte, vil det ikke da være naturlig at elevene får et lavere aktivitetsnivå når de arbeider etter arbeidsplan enn uten? Men grunnen til at personer utvikler denne egenskapen er trolig at de har blitt støttet over lang tid i alle de prosessene som inngår i selvregulert læring (Bråten 2002b). Når elever blir sittende uvirksomme og aktivitetsnivået faller, innebærer dette at de ikke får støtte til å utvikle denne egenskapen. Selvregulerte elever karakteriseres av høy forventning om egen mestring, basert på en tiltro til egen handlingskompetanse (Schunk og Zimmerman 2008). Elevene som blir sittende uvirksomme og får lavere aktivitetsnivå, vil i denne arbeidsformen få færre mestringerfaringer, noe som igjen kan svekke forventningen om egen mestring. Hvis store deler av skoleuka er organisert med arbeidsplaner som læringsverktøy, kan det få betydning for elevenes læringsutbytte ut fra de målinger som er presentert her.

Hvordan begrunner lærerne bruken av arbeidsplaner*?*

Lærerne var i størst grad enig i at arbeidsplanen var et hjelpemiddel for å gi informasjon og kommunisere med både eleven og hjemmet. Dette korrelerer med at lærene også var mest enig i definisjonen av arbeidsplan som et informasjonsskriv til eleven/foreldre om arbeid på skolen/leksearbeide i en avtalt periode. Et informasjonsskriv trenger ikke å bli benyttet i undervisningen, men kan brukes for å orientere om innholdet i undervisningen og leksearbeide. Den nye målstyringen innen kommunal forvaltning og det lokale handlingsrom i utforming av både undervisningsinnhold og metoder i Kunnskapsløftets læreplan, fører til at lærene og skolen må dokumentere sitt eget arbeid. Skolens samfunnsfunnsoppdrag har blitt forventningsbasert, og skolen og lærerne stilles til ansvar for undervisningens kvalitet og elevenes læringsutbytte (Haug 2007, Imsen 2007, Karseth og Sivesind 2009). Den enkelte lærer og skole må legitimere sine valg ved å appellere til elever og foreldre som deltagere, og begrunne sine valg ovenfor elever og foreldre. Arbeidsplaner kan være en måte å dokumentere både elevens, skolens og lærerens arbeid på (Krejsler 2002). Det kan derfor være naturlig å tolke dette som at læreren ser på hjelpemiddelet ut fra dennes praktiske funksjon som et kommunikasjonsverktøy mellom både lærer og elev og lærer og foreldre. Redskapet gir også foreldrene større mulighet til å ta aktivt del i sine barns skole og leksearbeid, både gjennom å motivere dem for læring og ved å være sine barns veiledere og lærer. Læreren oppgir at de bruker planer som er felles for flere fag. Det skulle medføre at lærerne samarbeider om planene, og da spesielt på ungdomstrinnet. På den måten blir

arbeidsplanen ikke bare et informasjonsskriv fra den enkelte lærer, men et dokument der skolens arbeid synliggjøres og markedsføres.

Når lærerne i minst grad begrunner bruken av arbeidsplaner ut fra "kontroll", kan dette funnet vise til at internasjonale kartleggingsstudier generelt har funnet en svak oppfølgingskultur i norsk skole (Grønmo og Onstad 2007, Vibe m.fl.2009). De målinger av læreraktivitet som er presentert her, viser store variasjon mellom trinnene på i hvilken grad lærerne brukte tid på å kontrollere elevarbeid. I PISA+ studien ble det i liten grad sjekket om elevene hadde fullført det arbeidet som var angitt på arbeidsplanen (Klette m.fl. 2008). Det samme mønsteret finner en på 9. trinn i KIO, men lærerne på barnetrinnet brukte deler av observasjonstiden til dette formålet. Å kontrollere elevarbeid kan også vise til det som tidligere studier på småskoletrinnet definerer som individuell strukturgivning, med en kontrollerende dialog, der lærerens veilederrolle får en organiseringsfunksjon, og lærer bruker tid på å passe på hva elevene har gjort og hva de skal gjøre (Dahlen 2008, Olaussen 2009).

Det kan se ut som at lærerne ikke har en helhetlig læringsteoretisk begrunnelse for bruken av arbeidsplaner, og at bruken av arbeidsplaner i større grad er knyttet til dens praktiske anvendelse enn den læringsteoretiske. Arbeidsplaner kan brukes som et pedagogisk verktøy til tilpassing og ansvarslæring (Bø og Helle 2002). Lærerne er mest enig i at arbeidsplaner er et hjelpemiddel til tilpasset opplæring ved å gi elevene ulike arbeidsoppgaver i forhold til mengde, vanskegrad, arbeidsmåter og læringsmål. De er i langt mindre grad enig i at hjelpemiddelet er redskap til tilpassing gjennom regulering av tidsbruk. Disse to operasjonaliseringene er i stor grad to sider av samme sak. Hvis en tilpasser undervisningen gjennom ulik mengde og vanskegrad, skulle dette bety at en lar elevene arbeide i eget tempo. Lærerne bruker arbeidsplaner i mindre grad som et redskap til ansvarslæring og utvikling av selvregulert læring. Informantene var også mindre enig i at hjelpemiddelet var et redskap til motivasjon enn til ansvarliggjøring. Disse to operasjonaliseringene forutsetter hverandre. Elevene får medvirkning i forhold til å planlegge og organisere eget arbeid (Österlind 2005a), og ansvaret for egen arbeid skal igjen motivere til innsats (Carlgren 2005). Men for at arbeidsplanen skal være et redskap for opplæring i selvregulert læring, mener Skaalvik og Skaalvik (2009) at elevene må få oppgaver som er tilpasset deres evner og forutsetninger. På den måten forutsetter ansvarslæring og tilpassing hverandre og kan ikke sees isolert.

Selv om de ulike operasjonaliseringene av arbeidsplaner som pedagogisk hjelpemiddel forutsetter hverandre, er lærene ikke like enig i alle uttalelsene i spørreskjemaet. Når under

halvparten av informantene i tillegg var helt enig i at arbeidsplaner er et hjelpemiddel til regulering av tidsbruk, motivasjon og ansvarliggjøring viser dette at hovedandelen av lærerne ikke bruker redskapet ut fra en grundigere pedagogisk begrunnelse. Hvordan lærene begrunner bruken av arbeidsplaner, støtter dermed funnene fra lærer og elevaktivitet, som viste at elevene arbeider etter ulike planer i forhold til innhold og anvendelse.

Lærernes pedagogiske begrunnelse for å anvende arbeidsplanerer er i størst grad knyttet til den muligheten hjelpemiddelet gir til individuell tilpasset opplæringen. Observasjonsmaterialet fra KIO bekrefter at arbeidsplaner anvendes som et hjelpemiddel for å differensiere arbeidsoppgavene, men med store variasjoner mellom trinnene. Men på 3. og 6. trinn anvendes disse planene i liten grad, og på 6. trinn arbeider elevene sjeldent med nivådelte oppgaver i arbeidsplansøktene. På 9. trinn er derimot arbeidsplaner hovedverktøyet for å tilpasse opplæringen gjennom differensierte oppgaver.

Oppsummering av hovedfunn og drøftingskonklusjoner

Arbeidsplaner brukes på alle trinn i grunnskolen, men de planene elevene arbeider etter er forskjellige i forhold til utforming og anvendelse. Lærerne både definerer arbeidsplaner og begrunner bruken av hjelpemiddelet i størst grad som et redskap for å informere elevene og de foresatte om arbeid på skolen og lekser i en avtalt periode. Det er felles planer for flere fag som anvendes mest på alle trinn, og omfanget øker oppover i skoleløpet. På skolen brukes arbeidsplaner i liten grad som læringsverktøy på 3. og 6. trinn, men elevene på 9.trinn arbeider etter en arbeidsplan i en tredjedel av den tiden de arbeider individuelt med arbeidsoppgaver. Det er derfor trolig at de arbeidsplanene elevene benytter, og spesielt på de laveste trinnene, først og fremst beskriver elevenes leksearbeid.

Når undervisningen er organisert med arbeidsplaner som læringsverktøy, er denne mer lærerstyrt og felleskapspreget på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. En finner stor variasjon på de tre trinnene i forhold til hvilke fag elevene arbeider etter arbeidsplan og omfanget av arbeidsplansmetodikk i de forskjellige fagene. Det er i matematikktimene på 9.trinn elevene arbeider mest etter en plan. Matematikkfaget skiller seg også ut som det faget der lærerboka brukes mest og nivådelingen av oppgavene er størst. Når elevene arbeider etter arbeidsplaner, er det svært få elever som opprettholder samme aktivitetsnivået som når de arbeider individuelt uten en plan. Elevene bruker mindre tid på å arbeide med arbeidsoppgaver, men disse målingene bygger på få observasjoner og er derfor ikke generaliserbare.

Det kan se ut til at lærerne ikke har en helhetlig læringsteoretisk begrunnelse for hvorfor de bruker arbeidsplaner, og at bruken av verktøyet er mer knyttet til dens praktiske anvendelse som kommunikasjonsverktøy enn den læringsteoretiske. Lærerne anser arbeidsplaner som et pedagogisk redskap til ansvarslæring og utvikling av selvregulering, men i større grad som et hjelpemiddel for å tilpasse undervisningen gjennom nivådeling. Lærerne bruker arbeidsplaner for å tilpasseopplæringen gjennom differensiering, men det er store variasjoner mellom de tre trinnene. På 9. trinn er arbeidsplaner hovedverktøyet for å nivådele arbeidsoppgavene til elevene. Elevene på 3. arbeider også med differensierte oppgaver når undervisningen er organisert med arbeidsplaner som læringsverktøy, mens elevene på 6.trinn sjeldent arbeider med differensierte oppgaver i når de arbeider etter en arbeidsplan.

Litteraturliste:

Aske, J. (2006) Salmar frå klasserommet. I Haug, P. (red.); *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. Kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag A/S.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring.* Volda: Høgskulen i Volda.

Baltzersen, R.K. (2006). Læringsstrategier og bruk av digitale verktøy. I Elstad, E. og Turmo, E. (red.); *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk.* Oslo: Det Norske Samlaget

Bergem, O.K. (2008). Funn i matematikk. I Klette, K., Lie, S, Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, K., Roe, A. *PISA+. Prosjekt om lærings-og undervisningsstrategier i skolen.* Program Kunnskap, Utdanning og læring – KUL. Forskningsrådet. http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/331449PISA+LieSveinweb%5B1%5D.pdf (Lesedato 01.02.10).

Bergem, O.K. (2009). *Individuelle versus kollektive arbeidsformer. En drøfting av aktuelle utfordinger i matematikkundervisningen i grunnskolen.* Doktorgradsavhandling. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Oslo.

Bergqvist, K. (2005). Planering av eget arbete – ett förändrat innhold i undervisning. I E. Österlind (red.); *Eget arbete – en kameleont i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Birkeland, S.R. (2007). *Arbeidsplaner- en arbeidsmåte for alle:en studie av relasjonen mellom arbeidsplaner og elevenes mestringsopplevelser.* Høgskolen i Agder. Masteroppgave i pedagogikk.

Bonesrønningen, H., Iversen, J.V.H. (2008). *SØF-rapporten nr 05/08. Suksessfaktorer i grunnskolen. Analyse av nasjonale prøver 2007.* Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/upload/Rapporter/2008/Analyse_nasjonaleprover_2007.pdf (Lesedato 03.06.10.)

Bråten, I (2002a). Ulike perspektiver på læring. I Bråten, I (red.); *Læring i et sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Bråten, I (2002b). Selvregulert læring i sosialt – kognitivt perspektiv. I Bråten, I (red.); *Læring i et sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Bø, I., Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Carlgren, I. (2005). Konsten att sätta sig själv i arbete. I E. Österlind (red.); *Eget arbete – en kameleont i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Dale, E. L., Wærness J.I.(2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E. L., Wærness J.I.(2007). Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet. I Hølland, H. (red.); *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Oslo: Cappelen Akademiske

Dahlen, S.M. (2008) *Utvikling av selvregulert læring på småskoletrinnet. Teoretiske perspektiver og en empirisk analyse av undervisningen rundt arbeidsplaner.* Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Dallan, C (2007). *Du skal vite litt om energi. Bruk av læringsmål på elevenes arbeidsplaner.* Masteroppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Dewey, J.(1966, Utgitt første gang i 1916). *Democracy and education.* New York: Macmillian publishing Co, Inc.

Eikrem, B.O., Grimstad, B.F., Opsal, H., Opsvik, F., Skorpen, L.B. & Topphol, A.K. (2009). *English, Mathematics and Norwegian on the timetable. A collective or an individual*

experience? A comparison of work methods. Presentasjon på Nera-konferansen i Trondheim 5.-9. mars 2009. http://www.hivolda.no/index.php?ID=14085&lang=nyn (Lesedato 04.05.10)

Elstad, E (2006). Kontekstens innvirkning på elevers selvregulering og strategibruk. I Elstad, E. & Turmo, E. (red.); *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E., Turmo, E. (2006) Hva er læringsstrategier? I Elstad, E. & Turmo, E. (red.); *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, B.U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idebærer- et historisk perspektiv.* Oslo: Gyldendal

Engelsen, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringsdokumenter og lokale strategidokumenter.* Rapport nr.1. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen Læreplanstudier. Forskningsprosjekt ARK. http://www.udir.no/upload/Rapporter/EvaKL/Delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf (Lesedato 12.08.10.)

Eriksson, I. (2005). Tre generasjoner eget arbete. I E. Österlind (red.); *Eget arbete – en kameleont iklassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie.* Oslo: Gyldendal.

Grønmo, L.S., Bergem, O.K., Kjærnsli, M., Lie, S. & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Grønmo, L.S. & Onstad T.(red.) *Tegn til bedring. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007.* Unipub 2009. URL http://www.timss.no/timss05_2007.html (Lesedato 05.02.10.)

Halse. Ø., Haug, P. (red). (2008). *Prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO). Tilbakemelding til skulane.* Arbeidsnotat, Volda: Høgskulen i Volda.

Hattie, J.A. C.(2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-anayses relating tp achivement. New York: Routhledge.

Haug, P. (2006a). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I Haug, P. (red.). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. Kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag A/S.

Haug, P. (2006b). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I Haug, P. (red.); *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. Kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag A/S.

Haug, P. (2007). Reform 97 – et grunnlag for Kunnskapsløftet. I Hølland, H. (red.); *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Oslo: Cappelen Akademiske

Haug, P (2009): *Time on task in classrooms.*Project: Quality in Education. Høgskulen I Volda. Paper NERA 2009, Trondheim.
http://www.hivolda.no/index.php?ID=14085&lang=nyn (Lesedato 04.05.10.)

Haug, P.(2010a). Gode arbeidsmåtar. *Bedre skole* nr.1 s.8-13.

Haug, P. (2010b). Elevaktiviteten. *Bedre skolenr.2.* s.19 – 23.

Hølleland, H (2007). Innføring i Kunnskapsløftet. I Hølland, H. (red.); *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Oslo: Cappelen Akademiske

Håstein, H., Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning.* Oslo: Abstrakt forlag.

Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte.* Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Imsen, G (2004) Hva driver de med i timene? I Imsen, G. (red.); *Det ustyrlige klasserommet. Omstyring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2007). Styringsstarategier og likhetsidealer i norsk skole – i utakt? I Hølland, H. (red.); *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Oslo: Cappelen Akademiske.

Johnsen, Å.A. (2008). *Foreldre til elevar som strever si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule.* Høgskulen i Volda. Masteroppgave i spesialpedagogikk.

Kjærnsli, M., Lie, S. ,Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006.* Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid: Interksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I Klette, K.(red.); *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Pedagogisk forskningsinstitutt.

Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årgang 91 nr. 4 s.344–358.

Klette, K. (2008a). Når elever får ansvaret for å forvalte sin egen ulykke. *Bedre skole* nr.1. s. 9-13.

Klette, K. (2008b). Ensidig bruk av arbeidsplaner. *Bedre skole* nr.2. s. 8-13.

Klette, K., Lie, S, Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, K., Roe, A.(2008). *PISA+. Prosjekt om lærings-og undervisningsstrategier i skolen.* Program Kunnskap, Utdanning og læring – KUL. Forskningsrådet. http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/331449PISA+LieSveinweb%5B1%5D.pdf (Lesedato 01.02.10.)

Kleven, T.A. (2002a). Innledning. I Kleven, T.A.(red.); *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Oslo: Unipub forlag.

Kleven, T.A. (2002b). Data og datainnsamlingsmetoder. I Kleven, T.A.(red.); *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Oslo: Unipub forlag.

Kleven, T.A. (2002c). Statistikk. I Kleven, T.A.(red.); *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Oslo: Unipub forlag

Kleven, T.A. (2002d). Hvordan er begrepene operasjonalisert? –Spørsmål om begrepsvaliditet. I Kleven, T.A.(red.); *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Oslo: Unipub forlag

Kleven, T.A. (2002e). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmål om indre validitet. I Kleven, T.A.(red.); *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Oslo: Unipub forlag

Kleven, T.A. (2002f). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I Kleven, T.A.(red.); *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Oslo: Unipub forlagKrejsler, J (2002). *Læring, makt og individualitet. Når pædagogik iscenesættes som selvbestemmelse.* København: Gyldendal Utdannelse.

Krejsler, J.(2004). Når utdannelse rammes at individualisering. I Krejsler, J. (red.); *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets tekniker.* København: Hans Reitzels Forlag.

Krejsler, J (2007). Skolereform, livslang læring og individualisering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift.* Årgang 91 nr.4 s.277-289.

Kunnskapsdepartementet 2006. *Læreplanverket for kunnskapsløftet.*

Lyngnes, K. M. (2003): *Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole.* Doktoravhandling. NTNU, Trondheim.

Moen, K.G. (2004). *Nye arbeidsplaner for den aktive elev.* Drøbak: KGM-produksjon.

Maagerø, E., Skjelbred, D. (2008). <Les side 120 til 170 i læreboka og svar på spørsmålene.> Om kombinasjonen av arbeidsplaner og lærebøker i skolen. *Utdanning* nr. 8 s.54-57

Naeslund, L (2005) Morgondagens pedagogikk- modifiserad privatundervisning? I Österlind E. (red.); *Eget arbete – en kameleont i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I Nordahl, T., Dobson, S. (red.); *Skolens og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning.* Opplandske bokforlag.

Nordahl, T., Sunnevåg, A-K. (2008). Kvalifisering og dekvalifisering i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr.4, s.287-299.
Nordahl, T (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen.* NOVA – rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. http://www.reassess.no/asset/858/1/858_1.pdf (Lesedato 21.09.10.)

Nordenbro, S.E., Larsen M.S., Tiftkci, N., Wendt, R.E., Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevenes læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo.* Teknisk rapport. Dansk Clearinghouse for Uddanningsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet. http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/L%C3%A6rerkompetanser_og_elevers_l%C3%A6ring.pdf (Lesedato 21.09.10.)

NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse* http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378 (Lesedato 09.05.10)

NOU 2003:16. *I første rekke*http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/10.html?id=147087 (Lesedato 01.06.10.)

NOU 2009: 10. *Fordelingsutvalget* http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/nouer/2009/nou-2009-10.html?id=558836 (Lesedato 10.02.10.)

Olaussen, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selvregulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.3* s.189-201.

Parkhurst, H (1922). *Education on the Dalton Plan.* London: G.Bell and sons, Ltd.

Prosjektplanen: *Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring. Søknad frå Høgskulen i Volda.* (2006) http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group21/Kvalitet_i_opplaeringa_revidert.pdf (Lesedato 11.03.10.)

Ringdal, K.(2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode.* 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2008). Motivation. An Essential Dimention of Self-Regulated Learning. I Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Ed). *Motivation and Self-Regulated Learning.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Sjøberg, S. (2007). Internasjonale undersøkelser. Grunnlaget for Kunnskapsløftet? I Hølland, H. (red.); *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Oslo: Cappelen Akademiske

Skaalvik, S. og Skaalvik, E.M. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole nr.3* s.17-21.

Skaalvik, E.M., Garmannslund, P.E. og Viblemo, T.E. (2009). *Analyse av Elevundersøkelsen 2009.* Utdanningsdirektoratet.

Solhaug, T., Fosse, B. O. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.2* s.125-138.

Steen, Nils Otto (2007) *From doing to learning. Læringsorientering i elevers arbeidsplaner og i bruk av arbeidsplaner i klasserommet.* Masteroppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring* http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/8.html?id=404514 (Lesedato 01.06.10.)

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen* http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf (Lesedato 01.06.10.)

Ståhle Y. (2006). *Pedagogiken i tiden: Om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal exemplet Kunskapsskolan*. Doktoravhandling.Lärarhögskolan i Stockholm. Institusjonen för samhälle, kultur och lärande. Stockholm: HLS Förlag.

Säljö, R (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Bråten, I (red.); *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Telhaug, A.O.(2007). Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. I Hølland, H. (red.); *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Oslo: Cappelen.

Thoresen, K. E.(2009). Mål og mening. Om bruk av målark i elevens læringsarbeid. *Bedre skole nr.1.* s. 69-74.

Vibe, N., Aamodt, P.O & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS).* NIFU STEP. Rapport 23/2009.http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/TALIS_2008.pdf (Lesedato 23.08.10.)

Washburne, C (1937). *Populære Pædagogiske skrifter Bind II Winnetka-teknikken.* København: Levin & Munksgaard. Ejnar Munksgaard.

Weinstein, C.L.,Bråten, I., Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I Elstad, E. (red.); *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Wilson, D. (2009). Undervisning gjør forskjell… I Nordahl, T., Dobson, S. (red.); *Skolens og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning.* Opplandske bokforlag.

Österlind, E. (2005a). En skräddarsydd skola för alla? I E. Österlind (red.); *Eget arbete – en kameleont i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Österlind, E. (2005b). Eget arbete i med – og motvind. I E. Österlind (red.); *Eget arbete – en kameleont i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvalitet i opplæringa – observasjonskjema

Vedlegg 2: Forklaringar til observasjonskategoriane versjon 29.10.07.

Vedøegg 3: Spørreskjema til lærere

Vedlegg 1

Kvalitet i opplæringa - observasjonsskjema - side 1

SKULE OG KLASSE

1 Kommune nr.: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21

2 Skule nr.: 1 2 3 4 5 6

3 Klassesteg: 3.kl. 6.kl. 9.kl.

4 Klasse nr.: 1 2 3 4

5 Observatør nr.: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

DAG OG TIME

6 Vekedag: Måndag Tysdag Onsdag Torsdag Fredag

7 Dagens ark nr.: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

8 Timestart kl.: Heiltime: 08 09 10 11 12 13 14 15 Minutt over heiltime: 00 05 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55

9 Timeslutt kl.: Heiltime: 08 09 10 11 12 13 14 15 Minutt over heiltime: 00 05 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55

10 På timeplanen står det:

Norsk:	Samfunnsfag:	Programfag til val:
Matematikk:	Kunst og handverk:	Framandspråk:
KRL:	Musikk:	Klassens time:
Naturfag:	Mat og helse:	Arbeidsplan/Studietime:
Engelsk:	Kroppsøving:	Anna:

11 Antal elever i klassa denne timen: 1-10 11-20 21-30 31-40 41-50 51-60

ELEV

12 Utvalt elev: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60

13 Kjønn på elev: Gut Jente

14 Elevgruppe: A B C D E F

LÆRAR

15 Kjønn på hovudlærar i sekvensen/timen: Mann Kvinne

16 Lærar nr.: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60

17 Andre vaksne enn lærar (kategori 16 side 2): Ekstralærar Spesialpedagog Morsmålslærar Assistent

Kio-prosjektet, Høgskulen i Volda

Kvalitet i opplæringa - observasjonsskjema - side 2

		Læraren	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
LÆRAREN	1	Klassen																				
	2	Grupper																				
	3	Individ																				
	4	Inaktiv i høve til elevane																				
	5	Er ikkje tilstades																				
	6	Gir beskjed																				
	7	Gjennomfører «kald start»																				
	8	Motiverer / inspirerer																				
	9	Presenterer fagstoff / instruerer																				
	10	Kontrollerer elevarbeid																				
	11	Rettleiar individuelt / gruppe																				
	12	Spørsmål-svar-sekvens / klassesamtale / lytter																				
	13	Er med i elevaktivitet																				
	14	Ventar på ro																				
	15	Språk, anna enn norsk																				
	16	Andre vaksne																				

		Utvalt elev	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
UTVALT ELEV	17	Eleven er borte frå klasserommet																				
	18	Får lærarstøtte																				
	19	Lyttar til lærar																				
	20	Lyttar til medelev																				
	21	Utfører munnleg fagleg aktivitet																				
	22	Samhandling med medelev																				
	23	Forstyrrar																				
	24	Er uverksam																				
	25	Ventar på lærar																				
	26	Utfører målretta rørsle																				
	27	Utfører ikkje-målretta rørsle																				
	28	Arbeider med arbeidsoppgåver																				
	29	Utfører pauseaktivitet																				
	30	Uttrykkjer seg på eit anna språk enn norsk																				

		Klassen	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
KLASSEN	31	Elevar er ute til spesialundervisning																				
	32	Elevar er ute til norsk 2 - undervisning																				
	33	Delt klasse																				
	34	Storgruppe / samanslåtte klassar																				
	35	Heilklasseundervisning																				
	36	Gruppearbeid																				
	37	Individuelt arbeid																				
	38	Lyttar til lærar																				
	39	Lyttar til medelev																				
	40	Beveger seg																				
	41	Utfører pauseaktivitet																				
	42	Arbeider etter arbeidsplan																				
	43	Arbeider med felles arbeidsoppgåver																				
	44	Arbeider med differensierte arbeidsoppgåver																				
	45	Er uroleg																				
	46	Elevbøkene ligg framme / er i bruk																				

		Innhaldet	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
INNHALDET	47	Temaorganisering																				
	48	Norsk																				
	49	Matematikk																				
	50	KRL																				
	51	Naturfag																				
	52	Engelsk																				
	53	Samfunnsfag																				
	54	Kunst og handverk																				
	55	Musikk																				
	56	Mat og helse																				
	57	Kroppsøving																				
	58	Programfag til val																				
	59	Framandspråk																				
	60	Elevinitierte diskusjonar / forteljingar																				
	61	Prøve / framføring																				
	62	Disiplinering																				
	63	Rutinesituasjonar																				
	64	Venting																				
	65	Anna																				

Vedlegg 2

Side 1:

1. Kommune nr.:	Vi lagar ei liste over alle kommunane vi nyttar, kvar kommune har eit eige nummer, og som ein set kryss for.
2. Skule nr.	Innanfor kvar kommune har vi ei liste over skular, kvar skule har sitt nummer,, som vi set kryss ved.
3. Klassesteg:	Kryss for det klassesteget observasjonanen gjeld for.
4. Klasse nr. (på skulen)	Dersom ein observerer meir enn ein klasse på det same trinnet ved ein skule, her desse nummererte i samsvar med liste.
5. Observatør nr.	Kvar observatør blir identifisert med eit eige nummer, som skal markerast: 1. Arne Kåre Topphol 2. Birgitte F. Grimstad 3. Bjørg Eikrem 4. Frode Opsvik 5. Grete Dalhaug Berg 6. Hilde Opsal 7. Irene Bele 8. Leif Bjørn Skorpen 9. Lidveig Bøe 10. Peder Haug 11. Randi Myklebust 12. Roy Andreassen 13. Siv M. Gamlem 14. Øyvind Halse
6. Vekedag:	Set kryss for den vekedagen observasjonen skjer.
7. Dagens ark nummer:	Ein nyttar eit observasjonsark pr. undervisningstime/sekvens (for tida mellom to pauser). Arka skal nummererast fortløpande frå 1 og oppover.
8. Timestart	Noterer klokkeslettet for når denne observasjonen starta. (eit kryss for heil time, og eit kryss for minutt over heil time.
9. Timeslutt	Noterer klokkeslettet for når denne observasjonen sluttar. (eit kryss for heil time, og eit kryss for minutt over heil time.
10. På timepanen står det	Kryss av for kva fag/aktivitet som står på timeplanen.
11. Talet på elevar	Kryss av for talet på elevar det er i gruppa som blir observert.
12. Utvald elev:	Vi skal nummerere elevane i den klassa/gruppa vi observerer frå 1 og oppover. Og syte for at både elevskjemaet, foreldreskjemaet og observasjonsskjemaet har den same nummereringa. I obs. skjemaet tyder det at den eleven vi observerer skal avkryssast for med sitt nummer.

13. Kjønn på utvald elev:	Gjeld kjønn på den eleven ein observerer, må prøve å velje like mange av kvart kjønn.
14. Elevgruppe:	Gjeld det grunnlaget ein vel enkeltelevar for observasjon ut frå. For ein elev kan ein krysse av for fleire av kategoriane. A. Tospråkleg elev B. Elev som får spesialundervisning C. Elev som er fagleg aktiv D. Elev som er fagleg passiv E. Elev som er spesielt utfordrande åtferdsmessig F. ”Idealelev”
15. Kjønn på hovudlærar i sekvensen/timen:	Noter kjønn.
16. Andre vaksne enn lærar	Når vi krysser av i kategori 16 på side 2 markerer vi her kva funksjonar den eller dei vaksne har.

Side 2: **Ein fyller ut kolonnane frå venstre, kvart 5. minutt.**

Læraren	
1. Klassen	Læraren underviser/arbeider i forhold til heile klassen, vender seg til klassen.
2. Grupper	Læraren underviser/arbeider med ei eller fleire grupper, men ikkje alle gruppene i rommet. Vender seg til grupper.
3. Individ	**Læraren underviser/ arbeider med/ gir hjelp/ rettleier enkeltelev. Vender seg til enkeltelev.**
4. Inaktiv i høve til elevane	Lærar er ikkje oppteken av elevane, er passiv i forhold til dei.
5. Er ikkje tilstades	Læraren er ikkje tilstades i klasserommet, eller annan stad der observasjonen går føre seg.
6. Gir beskjed	Læraren gir praktiske beskjedar som ikkje er direkte faginstruksjon eller fagrelatert presentasjon.
7. Gjennomfører "kald start"	Læraren startar ein undervisningssekvens utan å introdusere stoffet, motivere eller på annan måte kople dette stoffet til anna kunnskapsstoff.
8. Motiverer/inspirerer	Læraren motiverer eller inspirerer som oppstart til, eller som del av, ein undervisningssekvens eller ei arbeidsøkt. Presenterer dagsprogrammet, innhaldet i timen osv.
9. Presenterer fagstoff/instruerer	Læraren fører ordet, monologisk lærarrolle i ein fagleg samanheng.
10. Kontrollerer elevarbeid	Læraren kontrollerer individuelt eller samla elevarbeid.
11. Rettleiar individuelt/gruppe	Læraren rettleiar ein og ein elev. Læraren går rundt i klassen for å hjelpe, snakke med, følgje opp, vere tilgjengeleg for, kontrollere elevar eller grupper.
12. Spørsmål/svar/klassesamtale/lytte	Læraren styrer ordet, stiller spørsmål og fordeler ordet til elevane, eller ein samtale i heile klassen om eit tema eller ei sak der læraren er ordstyrar og såleis ikkje legg alle premissane for det som går føre seg. Lyttar til elevtale.
13. Er med i elevaktivitet	Læraren deltek i spel, leik, viser kroppsrørsler, er med i song eller songleik
14. Ventar på ro	Læraren ventar på at alle elevane skal kome til ro.
15. Språk	Set kryss når lærar snakkar anna språk enn norsk.
16. Andre vaksne	I tillegg til læraren er det andre vaksne tilstades i klasserommet.

Utvalt elev

17. Borte frå klasserommet	Eleven er av ulike årsaker ute av klasserommet ved observasjonstidspunktet. Til dømes for å få spesialundervinsing, norsk 2 undervisning, for å hente noko, gå på toalettet eller liknande.
18. Får lærarstøtte	Eleven får hjelp, rettleiing av lærar.
19. Lyttar til lærar	Eleven lyttar til læraren som snakkar.
20. Lyttar til medelev	Eleven lyttar til medelev som snakkar.
21. Munnleg fagleg aktivitet	Eleven stiller spørsmål til / svarar på spørsmål frå medelev eller lærar eller småpratar med medelev om faglege tilhøve. Eller eleven les høgt.
22. Samhandlar med medelev	Eleven samhandlar med medelev.
23. Forstyrrar	Eleven skaper uro i klassen, hindrar ein eller fleire medelevar i å gjere fagleg arbeid.
24. Er uverksam	Eleven er passiv i høve til dei faglege aktivitetar det er forventa at han skal gjere.
25. Ventar på lærar	Eleven ventar på at læraren skal hjelpe, t.d. sit med handa oppe, bed om hjelp munnleg
26. Utfører målretta rørsle	Eleven bevegar seg knytt til oppgåve.
27. Utfører ikkje målretta rørsle	Eleven sine rørsler er ikkje knytt til oppgåve.
28. Arbeider m/arbeidsoppgåver	Eleven løyser oppgåver som er initiert av lærar.
29. Utfører pauseaktivitet	Eleven utfører pauseaktivitet, bremseaktivitet for å vente på resten av klassen eller som belønning for å ha arbeidd raskt.
30. Anna språk enn norsk	Eleven brukar anna språk enn norsk.

Klassen

31. Ute til spesialundervinsing	Ein eller fleire elevar er tekne ut av klassefellesskapet for å få spesialundervining.
32. Ute til norsk2-undervisning	Ein eller fleire elevar er tekne ut av klassefellesskapet for å få norsk2-udervining.
33. Delt klasse	Klassen er delt i to eller fleire mindre einingar.
34. Storgruppe/samanslåtte klassar	To eller fleire klassar er slått saman til ei stor gruppe som får det same undervisningsopplegget.

35. Heilklasseundervisning	Klassen er organisert som ei eining, som får del i det same undervisningsopplegget.
36. Gruppearbeid	Elevane arbeider to eller fleire saman, og skal prestere/presentere noko som gruppe.
37. Individuelt arbeid	Ein og ein elev arbeider kvar for seg.
38. Lytter til lærar	Heile klassen lyttar til læraren.
39. Lytter til medelev	Heile klassen lyttar til medelev.
40 Beveger seg	Det å bevege seg går inn som ein del av aktiviteten elevane held på med.
41. Utfører pauseaktivitet	Klassen utfører pauseaktivitet, bremseaktivitet for å vente på resten av klassen eller som belønning for å ha arbeidd raskt.
42. Arbeider etter arbeidsplan	Klassen arbeider etter arbeidsplan som enten er lik for alle eller er tilpassa enkeltelevar.
43. Felles arbeidsoppgåver	Alle elevane får dei same arbeidsoppgåvene.
44. Differensierte arb.oppg.	Arbeidsoppgåver med valfridom, eller som er tilpassa einskildelevar.
45. Er uroleg	Det er uro i klassen som forstyrrar eller påverkar dei aktivitetane som skal gå føre seg.
46. Elevbøkene er framme/ i bruk	Elevbøkene ligg på pulten og/eller er i bruk i samband med elevane sitt arbeid.

Innhald

47. Temaorganisering	Det blir arbeidd med tema etter definisjonen i L97, der tema er tverrfagleg.
48. Norsk	*Faget det blir arbeidd med er norsk. (skal notere for den verksmeda som går føre seg i observasjonsaugneblinken, og ikkje for det som måtte stå på timeplanen.)*
49. Matematikk	Faget det blir arbeidd med er matematikk
50. KRL	Faget det blir arbeidd med er KRL.
51. Naturfag	Faget det blir arbeidd med er naturfag.
52. Engelsk	Faget det blir arbeidd med er engelsk.
53. Samfunnsfag	Faget det blir arbeidd med er samfunnsfag.
54. Kunst og handverk	Faget det blir arbeidd med er kunst og handverk.

55. Musikk	Faget det blir arbeidd med er musikk.
56. Mat og helse	Faget det blir arbeidd med er mat og helse.
57. Kroppsøving	Faget det blir arbeidd med er kroppsøving.
58. Programfag til val	Faget det blir arbeidd med er programfag til val.
59. Framandspråk	Faget det blir arbeidd med er framandspråk – anna enn engelsk.
60. Elevinitierte disk./forteljingar	Innhaldet i det som går føre seg er i stor grad styrt av elevane. Læraren er gjerne ordstyrar. Lærar kan også stille spørsmål og/eller delta i samtalen.
61. Prøve/framføring	Elevane har prøve/kunnskapstest eller framføring av noko dei har arbeidd med.
62. Disiplinering	Lærar eller andre vaksne tek opp brot på reglement, eller gjev innføring i reglar eller seier noko om korleis ein bør oppføre seg.
63. Rutinesituasjonar	Alle former for rutinesituasjonar som til dømes garderobesituasjon med av og påkledning, morgonrituale med helsing og kalenderstund, matpause, henting av mjølk, skåling og bretting av mjølkekartongar. Avslutning av time eller skuledag/veke.
64. Venting	Ein ventar på at noko skal kome i gang.
65. Anna innhald	Anna dominerande aktivitet/innhald som ikkje er dekt av kategoriane ovanfor. Kan noterast i logg.

NB! Ved aktivitetar utanfor det ordinære klasserommet, som til dømes utedag, turdag, skidag, gymnastikk, symjing osv. er det viktig å fylle ut skjemaet, i verste fall i ei forenkla form ved at ein fyller ut for dei mest aktuelle kategoriane i etterhand, men får med den reelle tidsbruken.

Vedlegg 3

HØGSKULEN I VOLDA

Spørreskjema til lærere

Kommune nr: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Skole nr. 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tilsett: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 ☐
31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 ☐

Del I: Fylles ut av alle lærere ved skolen

- Skjemaet skal leses av maskin.
- Bruk svart eller blå kulepenn.
- Ikke skriv utenfor feltene. Bare feltene blir lest.
- Kryss av slik ☒. Krysser du feil, fyller du hele feltet med farge slik ■
- Lever ikke kopi av skjemaet. Bare originalt skjema kan leses maskinelt.

1. **Kjønn** .... Kvinne ☐ .... Mann ☐

2. **Alder** .... 20 - 25 år ☐ .... 26 – 30 år ☐ .... 31 – 40 år ☐ .... 41 – 55 år ☐ .... 56 år eller mer ☐

3. **Ansettelsesforhold ved skolen** .... Fast ☐ .... Midlertidig ☐

4. **Stillingsprosent inneværende år** .... Under 50 % ☐ .... 50 – 75 % ☐ .... 76 – 99 % ☐ .... 100 % – ☐

5. **Hvor har du din grunnutdanning fra?**
(Sett ett kryss for hver linje som er aktuell for deg)
Lærer(høg)skole - allmennlærerutdanning .... ☐
Lærer(høg)skole - førskolelærerutdanning .... ☐
Universitet .... ☐
Annen høgskoleutdanning .... ☐
Har ikke lærerutdanning .... ☐

6. **Hvilket utdanningsnivå har du?**
(Sett ett kryss for hver linje som er aktuell for deg)
To-, tre- eller fireårig utdanning fra høgskole / universitet .... ☐
Adjunkt / cand. mag. .... ☐
Lektor / master .... ☐
Annet .... ☐

7. **Hvor mange års praksis har du totalt som lærer?** .... 0-2 år ☐ .... 3-6 år ☐ .... 7-14 år ☐ .... 15 år eller mer ☐

8. **På hvilket klassetrinn har du hoveddelen av undervisningen i år?** .... 1.-4. trinn ☐ .... 5.-7. trinn ☐ .... 8.-10. trinn ☐

9. Hvor mange studiepoeng (vekttall) har du med relevans for hvert av disse skolefagene/områdene?
(Sett ett kryss for hver linje)

	0 stp (0 vt)	1-15 stp (1-5 vt)	15-30 stp (6-10 vt)	31-60 stp (11-20 vt)	61-90 stp (21-30 vt)	91 stp eller mer (31 vt eller mer)
Norsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
KRL	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Naturfag	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Engelsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Samfunnsfag	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Musikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mat og helse	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kroppsøving	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Spesialpedagogikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Hvor mange timer per uke underviser du i disse fagene/på disse områdene? *(Dersom det varierer, ta utgangspunkt i en typisk uke. Sett ett kryss for hver linje for de aktuelle fagene/områdene.)*

	0 min	1-90 min (0-2 timer à 45 min)	91-180 min (2-4 timer à 45)	181-270 min (4-6 timer à 45)	Mer enn 270 min (Mer enn 6 timer à ..)
Norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
KRL	☐	☐	☐	☐	☐
Naturfag	☐	☐	☐	☐	☐
Engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
Samfunnsfag	☐	☐	☐	☐	☐
Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐
Musikk	☐	☐	☐	☐	☐
Mat og helse	☐	☐	☐	☐	☐
Kroppsøving	☐	☐	☐	☐	☐
Spesialundervisning	☐	☐	☐	☐	☐

11. Har ledelsen ved skolen faste prosedyrer for oppfølging av ...
(Sett ett kryss for hver linje)

	Ja	Nei	Vet ikke
innføringen av ny læreplan (LK06)?	☐	☐	☐
elevenes læringsresultater?	☐	☐	☐
hvordan det går med undervisningen din?	☐	☐	☐
dine behov for kompetanseheving?	☐	☐	☐

12. Hvor ofte har du hatt medarbeidersamtale med ledelsen på den skolen du nå arbeider ved?
(Sett kun ett kryss)

Har hatt minst en samtale det siste året ☐
Har hatt minst en samtale de siste 3 år ☐
Har hatt medarbeidersamtale for mer enn 3 år siden ☐
Har aldri hatt medarbeidersamtale ☐

13. Dersom du har hatt medarbeidersamtale, hvor sentrale var følgende temaer i siste samtale?
(Sett ett kryss for hver linje)

	Svært sentralt	Sentralt	Mindre sentralt	Ikke tema
Hvordan det går i undervisningen din	☐	☐	☐	☐
Hvordan elevene dine gjør det faglig	☐	☐	☐	☐
Hvilke behov du har for kompetanseheving	☐	☐	☐	☐
Dine framtidsplaner	☐	☐	☐	☐
Administrative problemstillinger	☐	☐	☐	☐

14. Beskriv etterutdanningstilbud du har deltatt på siden august 2006 (ved innføring av ny læreplan)

(Sett tre kryss for hvert utdanningstilbud du har deltatt på; ett for varighet, ett for innhold og ett for nytteverdi. Har du deltatt på flere separate tilbud om samme tema, svar for det siste du har deltatt på.)

	Varighet		Innhold			Nytteverdi			
Tilbud/tema	Dagskurs	Kurs/arbeid over tid	Mest faglig	Mest didaktisk	Både faglig og didaktisk	Svært nyttig	Nyttig	Lite nyttig	Ikke nyttig
Læreplanarbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organisasjonsutvikling	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Norsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
KRL	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Naturfag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Engelsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Samfunnsfag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Musikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mat og helse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kroppsøving	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Spesialundervisning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Hvor viktige har disse kildene vært for din utvikling som lærer?

(Sett ett kryss for hver linje)

	Ikke viktig	Litt viktig	Viktig	Svært viktig
Grunnutdannelse som lærer	☐	☐	☐	☐
Faglitteratur / fagtidsskrift / forskningsrapporter	☐	☐	☐	☐
Systematisk / formell vurdering av egen praksis	☐	☐	☐	☐
Personlig refleksjon over egen praksis	☐	☐	☐	☐
Kolleger (via samtaler / diskusjoner / observasjoner)	☐	☐	☐	☐
Ekstern veiledning (mentor, coach)	☐	☐	☐	☐
Deltakelse i formell kompetansegivende utdanning	☐	☐	☐	☐
Deltakelse på konferanser	☐	☐	☐	☐
Etterutdanning / kurs / seminarer / skolebesøk	☐	☐	☐	☐
Andre medier (f.eks. aviser, Internet, radio, TV, romaner)	☐	☐	☐	☐

16. Hvor ofte diskuterer du følgende tema med dine lærerkollegaer?

(Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Hvordan en skal arbeide med …					
fag og faglige opplegg	☐	☐	☐	☐	☐
tverrfaglighet	☐	☐	☐	☐	☐
klasseledelse	☐	☐	☐	☐	☐
elevvurdering	☐	☐	☐	☐	☐
tilpassa opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
spesialundervisning	☐	☐	☐	☐	☐
problematferd	☐	☐	☐	☐	☐

17. Har du de to siste årene hatt elever som etter ditt syn har hatt behov for spesialundervisning, men som ikke har fått det?

(Sett ett kryss)

	Ja	Nei	Vet ikke
	☐	☐	☐

18. Hvis du svarte ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at disse elevene ikke fikk spesialundervisning?
(*Sett kryss der det passer)*

De foresatte ønsket det ikke ☐
Var usikker og tok ikke opp spørsmålet ☐
Skolen hadde holdningen at en skal "vente og se" an utviklinga ☐
Saka/ene gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen ☐
Det ble ikke tilrådd etter sakkyndig vurdering ☐
Andre årsaker ☐

19. Hvor ofte hender det at ...
(*Sett ett kryss for hver linje)*

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
det er to lærere i din klasse	☐	☐	☐	☐	☐
klassen er delt (med egen lærer for hver del)	☐	☐	☐	☐	☐
enkeltelever har med egen lærer i klassen	☐	☐	☐	☐	☐
enkeltelever har med egen assistent i klassen	☐	☐	☐	☐	☐
enkeltelever er ute av klassen med egen lærer	☐	☐	☐	☐	☐
enkeltelever er ute av klassen med egen assistent	☐	☐	☐	☐	☐

20. Hvor ofte forekommer det at ...
(*Sett ett kryss for hver linje)*

du diskuterer med foreldre / foresatte hvordan du i klassen bør arbeide med …	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
fag og faglige opplegg?	☐	☐	☐	☐	☐
tilpassa opplæring?	☐	☐	☐	☐	☐
spesialundervisning?	☐	☐	☐	☐	☐
problematferd?	☐	☐	☐	☐	☐

21. Hvordan forstår / praktiserer du «lekser» / «leksearbeid»?
(*Sett kryss for de alternativene som er relevant for deg)*

Lekser / leksearbeid er …
- oppgaver / aktiviteter utvalgt av læreren som eleven skal arbeide med ☐
- oppgaver / aktiviteter som eleven selv velger ut fra egne læringsmål/arbeidsplan ☐
- en kombinasjon av disse ☐

Lekser / leksearbeid …
- foregår hjemme ☐
- foregår på skolen ☐
- foregår både hjemme og på skolen ☐

22. Hvor enig er du i følgende uttalelser om arbeidsplaner?
(*Sett ett kryss for hver linje dersom elevene bruker arbeidsplan)*

	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig
Et informasjonsskriv til eleven / foreldre om arbeid på skolen / leksearbeid i en avtalt periode	☐	☐	☐	☐
En liste over skriftlige / muntlige oppgaver eleven skal arbeide seg igjennom til avtalt tid	☐	☐	☐	☐
Et selvinstruerende tidsavgrenset arbeidsprogram med læringsmål som gir rom for læreerveiledning	☐	☐	☐	☐

	Bruker ikke arbeidsplan	Individuell plan - kun for ett fag	Individuell plan - for flere fag	Felles plan - kun for ett fag	Felles plan - for flere fag
23. Hvilken type arbeidsplan bruker du?	☐	☐	☐	☐	☐

24. Hvor enig er du i følgende uttalelser om arbeidsplanen som hjelpemiddel?
(*Sett ett kryss for hver linje dersom elevene dine bruker arbeidsplan)*

Arbeidsplanen er først og fremst et hjelpemiddel til …	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig
kontroll; få innsyn i hva eleven har gjort av arbeid på skolen / leksearbeid	☐	☐	☐	☐
motivasjon; gi eleven anledning til å gjøre egne valg i arbeid på skolen / leksearbeid	☐	☐	☐	☐
tilpassing; gi eleven en tilpasset opplæring (mengde, vanskegrad, arbeidsmåter og læringsmål)	☐	☐	☐	☐
informasjon / kommunikasjon; gi eleven / foreldre / foresatte informasjon om arbeid på skolen / leksearbeid	☐	☐	☐	☐
regulering av tidsbruk; gi elevene anledning til å arbeide i eget tempo	☐	☐	☐	☐
ansvarliggjøring; kontrakt mellom elev og lærer om arbeidet som skal gjennomføres	☐	☐	☐	☐

25. Vurder hvor enig du er i følgende uttalelser om tilpassa opplæring:
(*Sett ett kryss for hver linje)*

	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig
I tilpassa opplæring er det viktigste at fellesundervisningen passer for alle elever	☐	☐	☐	☐
I tilpassa opplæring er det viktigste at alle elever får individuelle undervisningsopplegg	☐	☐	☐	☐
Jeg klarer å gi elevene mine ei god tilpassa opplæring	☐	☐	☐	☐

26. Hvor enig er du i følgende uttalelser om elevenes faglige utbytte:
(Sett ett kryss for hver linje som er aktuell for deg)

	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig
Foreldrenes bakgrunn (f.eks. utdanning, jobb, interesse for skolen) påvirker elevenes faglige utbytte	☐	☐	☐	☐
Jeg har den kompetanse jeg trenger til å gi minoritetsspråklige elever et godt faglig utbytte	☐	☐	☐	☐
Jeg har den kompetanse jeg trenger for å gi elever som trenger spesialundervisning et godt faglig utbytte	☐	☐	☐	☐

27. Hvordan skiller spesialundervisning seg fra annen undervisning?
(Sett ett kryss for hver linje)

	Svært enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Større tilpasning til elevens forutsetninger	☐	☐	☐	☐
Andre mål for skoleåret	☐	☐	☐	☐
Annet innhold	☐	☐	☐	☐
Annet undervisningsmateriell	☐	☐	☐	☐
Andre undervisningsmetoder/arbeidsmåter	☐	☐	☐	☐
Læreren har større erfaring med spesialundervisning	☐	☐	☐	☐
Læreren har større engasjement i elevene	☐	☐	☐	☐
Tettere relasjon mellom lærer og elev	☐	☐	☐	☐
Læreren har mer formell kompetanse	☐	☐	☐	☐
Mer bruk av arbeidsplaner	☐	☐	☐	☐
Tettere oppfølging av eleven	☐	☐	☐	☐
Tettere samarbeid hjem-skole	☐	☐	☐	☐
Lærer får mer veiledning fra PPT	☐	☐	☐	☐

28. Vi ber deg ta stilling til påstandene nedenfor, om samarbeidet med PPT.
(Sett ett kryss for hver linje)

	Helt Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
Ansatte ved PPT har en sentral rolle som veileder knyttet til spesialundervisning ved vår skole	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen har et nært samarbeid med PPT rettet mot enkeltelever	☐	☐	☐	☐	☐
Ansatte ved PPT er sentrale støttespillere når det gjelder tilrettelegging på systemnivå (skole, klassenivå)	☐	☐	☐	☐	☐
Vi har et stabilt og godt forhold til PPT	☐	☐	☐	☐	☐

29. Vurder hvor enig du er i følgende uttalelser:
(Sett ett kryss for hver linje)

	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig
Jeg trives godt med jobben min som lærer	☐	☐	☐	☐
De fleste elevene mine trives godt på skolen	☐	☐	☐	☐
De fleste elevene mine er godt motiverte for skolearbeidet	☐	☐	☐	☐
Læreplanen (LK06) er en god plan å basere undervisningen på	☐	☐	☐	☐
Min undervisning er ikke påvirket av læreplanen (LK06)	☐	☐	☐	☐
Arbeidsplaner er ikke egnet som hjelpemiddel i det faglige arbeidet	☐	☐	☐	☐

Del II

Fylles ut av lærere som underviser i engelsk, matematikk eller norsk

30. Hvor lang tid tror du elevene dine vanligvis trenger for å gjøre leksene / leksearbeidet i det enkelte fag pr uke? (i antall minutter)
(Sett ett kryss for hver linje som er aktuell for deg. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Gir ikke lekser	Mindre enn 15 min	15-30 min	31-60 min	61-90 min	Mer enn 90 min
Engelsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Norsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐

31. Hvordan bruker du læreboka / lærebøkene i undervisingen i disse fagene?
(Sett ett kryss for de fagene du underviser i. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Som det primære utgangspunkt	Som et supplement	Bruker ikke lærebok
Engelsk	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐
Norsk	☐	☐	☐

32. Tenk deg en typisk uke med undervisning. For hvert av fagene du underviser, ranger de fem aktivitetene nedenfor etter hvor mye av undervisningstiden som går med til hver aktivitet.
(Ranger ved å fordele fem kryss pr fag, ett i hver kolonne på hver sin linje. I aktiviteten «Annet» samler du alt som ikke kan sies å være inkludert i de fire andre aktivitetene. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

I engelsk går tiden med til:	Mest	Nest mest	Middels	Nest minst	Minst
For- og etterarbeid med lekser	☐	☐	☐	☐	☐
Gjennomgang av nytt fagstoff	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeid med oppgaver	☐	☐	☐	☐	☐
Ulike typer prøver	☐	☐	☐	☐	☐
Annet	☐	☐	☐	☐	☐

I matematikk går tiden med til:	Mest	Nest mest	Middels	Nest minst	Minst
For- og etterarbeid med lekser	☐	☐	☐	☐	☐
Gjennomgang av nytt fagstoff	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeid med oppgaver	☐	☐	☐	☐	☐
Ulike typer prøver	☐	☐	☐	☐	☐
Annet	☐	☐	☐	☐	☐

I norsk går tiden med til:	Mest	Nest mest	Middels	Nest minst	Minst
For- og etterarbeid med lekser	☐	☐	☐	☐	☐
Gjennomgang av nytt fagstoff	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeid med oppgaver	☐	☐	☐	☐	☐
Ulike typer prøver	☐	☐	☐	☐	☐
Annet	☐	☐	☐	☐	☐

33. Hvor ofte gjør du dette sammen med dine lærerkollegaer?
(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Diskuterer hvordan en skal undervise i et spesielt tema …					
i engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeider om å utarbeide undervisningsmateriell …					
i engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Observerer andre lærere når de underviser …					
i engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk	☐	☐	☐	☐	☐

34. Hvor mange av foreldrene / de foresatte ...

(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget)

	Ingen	Få	Noen	Mange	Nesten alle
opplever du som **interessert i** det som skjer på skolen ...					
i engelsk?	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk?	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk?	☐	☐	☐	☐	☐
deltar aktivt i faglige aktiviteter ved skolen ...					
i engelsk?	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk?	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk?	☐	☐	☐	☐	☐
er samarbeidspartner i utformingen av lokale læreplaner ...					
i engelsk?	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk?	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk?	☐	☐	☐	☐	☐

35. Hvor ofte forekommer det at ...

(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
du diskuterer innhold og arbeidsmåter med foreldre / foresatte ...					
i engelsk?	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk?	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk?	☐	☐	☐	☐	☐
du diskuterer elevens faglige prestasjoner med foreldre / foresatte ...					
i engelsk?	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk?	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk?	☐	☐	☐	☐	☐
du informerer foreldre / foresatte om elevens arbeid ...					
i engelsk?	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk?	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk?	☐	☐	☐	☐	☐
du diskuterer hvordan eleven trives i på skolen med foreldre / foresatte ...					
i engelsk?	☐	☐	☐	☐	☐
i matematikk?	☐	☐	☐	☐	☐
i norsk?	☐	☐	☐	☐	☐

36. Hvor ofte forekommer disse situasjonene i din undervisning?

(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Lærer underviser klassen / en større gruppe av elever når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Lærer underviser en eller to elever når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene arbeider i grupper når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene arbeider individuelt når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene tar faglig initiativ når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐

37. Hvor ofte arbeider elevene dine med disse oppgavetypene i timene?

(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Utfyllingsoppgaver, når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Oppgaver som eleven skriver svar på i egen bok når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Åpne oppgaver (f.eks. problemløsning, kommunikative øvelser og tekstskaping) når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Oppgaver som det finnes svar på i læreboken når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Oppgaver som krever innhenting av informasjon utenfor læreboken når vi har …					
engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
norsk	☐	☐	☐	☐	☐

a