

# ”Å komme i mål – en lederutfordring?”

*En sammenliknende kvantitativ undersøkelse av eleverfaringer med klasseledelse ved to utdanningsprogrammer på tre videregående skoler*

**Gøril Bertine Lyngstad og Viil Gombos**



Master i utdanningsledelse ved det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1. mai 2008

## Forord

Etter fire års studier er vi glade for å endelig kunne levere vår masteroppgave i utdanningsledelse.

Tema klasseledelse og fullføring i videregående er tema vi begge har vært opptatt av. Å kunne undersøke noe som vi selv er nysgjerrige på har bidratt til å holde motivasjonen oppe når vi helst skulle brukt tiden til noe annet. Det har også vært spennende å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse, og vi vil ikke lengre la oss avfeie i diskusjoner når andre slenger rundt seg med t-test og Cronbach's Alpha. Da bare spør vi om signifikansnivået.

Vi takker Kirsten Sivesind og Ove Edvard Hatlevik for veiledning tidlig og sent. De har kommet med bidrag som til tider har ligget i vår ytterste randsoner for utvikling, og de har uten tvil bidratt til at vi har kommet i mål.

For øvrig ser vi fram til å møte resten av basisgruppa som mastere og takker for oppmuntrende tilrop på oppløpssida.

Nå er det vår, og vi skal tilbringe mer tid med familiene våre i tida framover. De har vært tålmodige støttespillere som på sin måte har gjort det mulig for oss å fullføre.

Oslo, 30. april 2008

Gøril B. Lyngstad og Viil Gombos

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>INNHOOLD</b> .....	<b>3</b>
<b>1 INTRODUKSJON – INNRAMMING AV PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN .....	8
1.2 TEMA .....	9
1.3 FORSKNINGSOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING .....	10
1.4 BEGREPSAVKLARINGER OG AVGRENSNING AV OPPGAVEN .....	13
1.5 TO UTDANNINGSPROGRAM PÅ VG1 I VIDEREGÅENDE SKOLE.....	15
1.5.1 <i>Studiespesialisering</i> .....	16
1.5.2 <i>Restaurant- og matfag</i> .....	17
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING OG STRUKTUR .....	17
<b>2 TEORIRAMME</b> .....	<b>19</b>
2.1 EKSISTERENDE FORSKNING OM BETYDNINGEN AV LEDELSE.....	20
2.1.1 <i>Skoleledelse og læring</i> .....	20
2.1.2 <i>Hva har betydning - skole eller familiebakgrunn?</i> .....	28
2.1.3 <i>Klasseledelse og læring</i> .....	33
2.2 OPPSUMMERING AV RELEVANT FORSKNING OG BETYDNING FOR VÅRT FORSKNINGSPROSJEKT43	
<b>3 METODE</b> .....	<b>46</b>
3.1 METODISK TILNÆRMING .....	46
3.1.1 <i>Komparativ studie med kvantitativ analyse</i> .....	46
3.1.2 <i>Induktiv eller deduktiv forskning?</i> .....	48
3.2 UTVALG .....	49
3.2.1 <i>Valg av utdanningsprogram og skoler</i> .....	49
3.2.2 <i>Tre videregående skoler på Østlandet</i> .....	51

---

3.3	SPØRRESKJEMA.....	55
3.3.1	<i>Utarbeidelse av spørreskjema.....</i>	55
3.3.2	<i>Pilotering.....</i>	58
3.3.3	<i>Gjennomføring av selve undersøkelsen.....</i>	60
3.3.4	<i>Fordeling av utvalget og svarprosent.....</i>	61
3.4	VALIDITET.....	62
3.4.1	<i>Reliabilitet.....</i>	63
3.4.2	<i>Begrepsvaliditet.....</i>	64
3.4.3	<i>Statistisk validitet.....</i>	66
3.4.4	<i>Ytre validitet.....</i>	68
3.5	ETISKE OVERVEIELSER.....	68
<b>4</b>	<b>ANALYSERAMME.....</b>	<b>70</b>
4.1	PEDAGOGISK LEDELSE.....	70
4.2	FORSKJELLER MELLOM UTDANNINGSPROGRAM OG MELLOM SKOLER.....	75
<b>5</b>	<b>KLASSELEDELSE: ULIK GRAD AV MEDBESTEMMELSE.....</b>	<b>77</b>
5.1	INNLEDNING.....	77
5.2	INNHOLET I OPPLÆRINGEN.....	78
5.2.1	<i>Medbestemmelse innhold.....</i>	80
5.2.2	<i>Tilpasning innhold.....</i>	82
5.2.3	<i>Faglig støtte.....</i>	84
5.2.4	<i>Pedagogisk ledelse - innholdet i opplæringen.....</i>	87
5.2.5	<i>Forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler - innholdet i opplæringen.....</i>	88
5.3	ARBEIDSFORMER.....	90
5.3.1	<i>Valg av arbeidsformer.....</i>	91

---

5.3.2	<i>Variasjon i bruk av arbeidsformer</i> .....	96
5.3.3	<i>I hvilken grad arbeidsformene passer</i> .....	99
5.3.4	<i>Pedagogisk ledelse - arbeidsformer</i> .....	104
5.3.5	<i>Forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler - arbeidsformer</i> .....	105
5.4	<b>VURDERING</b> .....	106
5.4.1	<i>Medvirkning til vurdering</i> .....	106
5.4.2	<i>Variasjon i bruk av vurderingsformer</i> .....	110
5.4.3	<i>I hvilken grad vurderingsformer passer</i> .....	112
5.4.4	<i>Pedagogisk ledelse - vurdering</i> .....	117
5.4.5	<i>Forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler - vurdering</i> .....	118
5.5	<b>OPPSUMMERING</b> .....	119
5.5.1	<i>Pedagogisk ledelse - skoleprofiler</i> .....	119
5.5.2	<i>Forskjeller og likheter mellom skoler og utdanningsprogram – et mønster?</i> .....	121
<b>6</b>	<b>FULLFØRE: HVA MENER ELEVENE HAR HATT BETYDNING?</b> .....	<b>123</b>
6.1	<b>VIKTIG FOR Å HA FULLFØRT VG1</b> .....	123
6.2	<b>SAMMENHENG MELLOM KLASSELEDELSE OG FULLFØRING</b> .....	130
<b>7</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>134</b>
7.1	<b>DRØFTING AV HOVEDFUNN I FORHOLD TIL KLASSELEDELSE</b> .....	135
7.1.1	<i>Hvilke oppfatninger har elever av klasseledelse i videregående skole?</i> .....	135
7.1.2	<i>Hva oppgir elevene som viktig for at de har fullført Vg1?</i> .....	142
7.1.3	<i>Forskjeller mellom programmer, grupper og skoler</i> .....	143
7.2	<b>IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS</b> .....	150
7.2.1	<i>Sentrale funn og implikasjoner for praksis</i> .....	150
7.2.2	<i>Å komme i mål - en lederutfordring?</i> .....	152

---

<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>154</b>
<b>OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER: .....</b>	<b>159</b>
TABELLER .....	159
FIGURER .....	160
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>161</b>
VEDLEGG 1 MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER, SVAR FRA NSD .....	161
VEDLEGG 2 SPØRRESKJEMA MED INFORMASJON TIL ELEVENE .....	163
VEDLEGG 3 FREKVENSFORDELING SAMTLIGE SPØRSMÅL .....	169
VEDLEGG 4 OPPSUMMERING AV SPØRSMÅL 34 .....	173
VEDLEGG 5 SKEWNESS OG KURTOSIS .....	174
VEDLEGG 6 FIGURER TIL KAPITTEL 4.2 INNHOLDET I OPPLÆRINGEN .....	177
VEDLEGG 7 FIGURER TIL KAPITTEL 4.3 ARBEIDSFORMER .....	178
VEDLEGG 8 FIGURER TIL KAPITTEL 4.4 VURDERING .....	179
VEDLEGG 9 T-TESTER .....	180

---

# 1 Introduksjon – innramming av problemstilling

Norske medier har i det siste vært svært opptatt av utdanningspolitiske temaer knyttet til læring og læringsresultater. Norge skårer lavt på undersøkelser der våre læringsresultater sammenlignes med læringsresultater i andre land. Høsten 2007 ble det lagt fram tall som viste at kun 65 prosent av elevene i videregående opplæring fullførte og besto (Statistisk sentralbyrå (SSB), 2007). Tallene viste også at det var stor variasjon mellom utdanningsprogram med hensyn til gjennomstrømming. Dette skapte naturlig nok debatt, og det ble stilt spørsmål om årsakene til at så få elever gjennomfører grunnopplæringen uten å oppnå formell kompetanse. Skyldes dette forhold knyttet til elevenes bakgrunn eller skyldes det forhold knyttet til skolen og læringsmiljøet? Er det skolens rektor som er forklaringen på gode eller dårlige elevresultater? Eller er læreren den viktigste faktoren for elevenes resultater?

Med vår bakgrunn fra videregående skole, én som lærer på studieforberevende utdanningsprogram og én som lærer på yrkesfaglig utdanningsprogram, har vi også stilt oss spørsmål om hva som gjør at så mange elever ikke fullfører. Vi er også engasjert i problematikken gjennom våre nåværende jobber i utdanningsadministrasjonen i en fylkeskommune. Vi vet at faktorer utenfor skolen har stor betydning når det gjelder elevers læring og fullføring av videregående opplæring, men vi ser heller ikke bort fra at skolen og det som skjer i ”klasserommet” har betydning.

I denne masteroppgaven vil vi derfor kartlegge elevers syn på eget læringsmiljø og hva som kan ha betydning for deres valg om å fullføre opplæringen. Dette utgangspunktet gir også rom for å studere klasseledelse og organisering av læringsmiljø mer generelt, som vi definerer som vårt forskningsområde.

I innledningskapitlet vil vi først presentere bakgrunn og begrunnelse for valg av temaet, så redegjør vi for forskningsområdet og problemstillinger. Videre foretar vi begrepsavklaringer og avgrensninger. Avslutningsvis orienterer vi om oppgavens oppbygning og struktur.

---

## 1.1 Bakgrunn

Det har nylig vært forsket mye på frafall og gjennomstrømming i videregående opplæring<sup>1</sup>. NIFU STEP ga i 2006 ut rapporten ”Forskjell på folk - hva gjør skolen?”. Rapporten viser at de yrkesfaglige studieretningene har betydelig høyere andel elever som avbryter opplæringen enn de allmennfaglige studieretningene. Mange av de som sluttet oppga feilvalg som årsak, men det er ikke hele forklaringen (Markussen, Lødding og Vibe, 2006).

I SSBs gjennomstrømningsstatistikk går det fram at en betydelig større andel av eleven på de allmennfaglige studieretningene fullførte og besto<sup>2</sup> videregående opplæring enn elevene på de yrkesfaglige studieretningene, henholdsvis 77 og 39 prosent. Bildet blir noe annerledes når vi inkluderer de elevene som har fullført på mer enn normert tid, de som fortsatt er i videregående opplæring og de som har gått opp til eksamen eller fagprøve men ikke har bestått. På de allmennfaglige studieretningene blir andelen 94 prosent og på yrkesfaglige studieretningene blir andelen 70 prosent. Statistikken omfatter de elevene som startet sin videregående opplæring i 2001 og fullførte opplæringen i løpet av normert tid (SSB, 2007).

Med dette som bakgrunn mener vi at det er både interessant og nødvendig å se på læringsmiljø og klasseledelse som en av faktorene med mulig innvirkning, positiv eller negativ, på elevens gjennomføring av videregående opplæring. Selv om vi ikke kan forklare denne sammenhengen entydig, vil oppgaven bringe fram kunnskap om hva elevene oppfatter som et godt og støttende læringsmiljø.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv på ledelse. Hva som er rammene for hvordan lærere samhandler med elevene, og elevene seg i mellom, er sentralt for oss. Vi tror at en optimalisering av klasseromsinteraksjonen med hensyn

---

<sup>1</sup> Det er ulike betegnelser på frafall og gjennomstrømming i videregående opplæring. Vi finner begrep som drop-out, bortvalg, frafall, gjennomstrømming, fullføre og fullføre og bestå. Definisjoner på de begrepene vi bruker gir vi i kapittel 1.4.

<sup>2</sup> Med fullføre mener SSB her de elevene/lærlingene som har bestått alle årstrinn i videregående opplæring på normert tid som fører til vitnemål eller fag-/svennebrev.



til å skape gode læringsforhold og vekstvilkår for den enkelte, kan ha betydning for utfallet av et læringsforløp. I vårt tilfelle knyttes elevresultatet an til hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet og målet om å fullføre opplæringen.

Vi vil dessuten sammenlikne skoler og utdanningsprogram for å se om det er systematiske forskjeller som kan forklares ut fra et skolelederperspektiv. Vi vet fra tidligere forskning at ledelse har betydning. I oppgaven vil vi trekke inn teori som kan belyse forholdet mellom skole-/ klasseledelse og bakgrunnsfaktorer som familie og sosial tilhørighet. Empirisk vil vi imidlertid først og fremst fokusere på klasseledelse og læringsmiljø.

## 1.2 Tema

Studier som NIFU STEPs ser gjennomstrømming og frafall ut fra et elevperspektiv. Gjennom Kunnskapsløftet har det vært mye fokus på skolelederens rolle. Det har ikke vært like stort fokus på lærerens ledelse av elevenes læringsarbeid. En skoleleder har nok innvirkning på hvordan elevene opplever skolen, det er imidlertid lærerne elevene møter og forholder seg til i det daglige arbeidet. Det er i hovedsak lærerne som setter rammene for hva som skal foregå i klasserommet i form av undervisning og organisert opplæring. Hvordan lærerne velger å lede læringsarbeidet kan derfor være av stor betydning for hvordan elevene opplever skolen og læringsmiljøet.

Vi ønsker å undersøke hvordan elevene oppfatter det vi definerer som klasseledelse, og vi ønsker å knytte dette opp mot hva de erfarer har betydning for at de har fullført et år i videregående skole. Med andre ord, vi ønsker å undersøke om klasseledelse har betydning for de erfaringene elevene gjør seg i klasserommet og for deres ønsker og mål for å gjennomføre videregående opplæring. Vi tror at dette er vitenskapelig interessant og begrunner det med at det er noe innen feltet det er forsket lite på (Everett og Furseth, 2004). Dette blir nærmere utdypet i kapittel 2.

Ettersom vi har valgt klasseledelse som tema, er det lærerens ledelse av læringsarbeidet som vil være hovedfokus for oss. Ledelse av skolen og elevenes mulighet for egen læring vil likevel bringes inn både i forhold til teori og til dels

---

empiri for å belyse ulike sider som kan ha innvirkning på hvordan læreren leder læringsarbeidet.

Utgangspunktet for vår tilnærming er hvordan elevene oppfatter klasseledelse. Men hva er det som definerer rammene for hvordan læringsarbeidet gjennomføres? Hvilke muligheter har elevene til å delta i beslutninger som omhandler egen læring? I vår oppgave har vi valgt å se på hvordan elevene oppfatter læringsarbeidet i tre av områdene som omhandler læringsprosessen: hva de skal lære, hvordan de skal lære det og vurderingen av læringsarbeidet.

Dette arbeidet ledes av den enkelte faglærer, og i spørsmålene vi har stilt elevene ber vi dem blant annet ta stilling til i hvor stor grad de selv oppfatter at de får være med å bestemme innenfor disse tre områdene. Det er læreren som leder læringsarbeidet i klasserommet og som har regien for hva slags interaksjon som er tillatt i klasserommet.

*Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta. (Sørhaug, 1996:45)*

Det finnes ulike teoretiske tilnæringsmåter til dette området, og vi vil gjøre rede for teorier som berører klasseromsinteraksjonen eller betingelser for hva som skjer i klasserommet.

Som utgangspunkt for undersøkelsen vår har vi valgt å studere videregående opplæring som vi begge kjenner godt, både fra skoleadministrasjon, fra undervisning og fra støttetjenester til videregående opplæring. Vi ønsker å sammenlikne klasseledelse ved to utdanningsprogram som er forskjellige med hensyn til fullføringsgrad og se hva som eventuelt kjennetegner klasseledelsen ved disse to programmene.

### **1.3 Forskningsområde og problemstilling**

Vi har følgende utgangspunkt for problemstillingen vår: Det er mange som velger å avbryte sin videregående opplæring uten at de har oppnådd yrkes- eller

studiekompetanse. De har heller ikke oppnådd noen form for "kompetanse på lavere nivå". Vi vet at elevene kan oppleve læringsmiljøet og undervisningen svært ulikt, selv om de går på samme skole (Dale og Wærness, 2003). Det kan være større forskjeller mellom utdanningsprogrammene på samme skole enn mellom skoler. Det kan også være forskjeller mellom klasser. Derfor er det grunn til å tro at ulik opplevelse av læringsmiljøet har med lærerens ledelse av læringsarbeidet å gjøre.

Det er vanskelig å avklare betydningen mellom skoleledelse og resultater. Det er også vanskelig å avlede hvilken betydning ledelse har for hvordan elever blir ivaretatt i klasserommet. Forskning på gjennomføring har forholdt seg til overordnede faktorer, faktorer som gjelder elevens bakgrunn og andre forhold som ligger utenfor det skolen kan påvirke. Det er derfor nødvendig å se nærmere på ledelse i klasserommet. Forløpig finnes det i hovedsak kvalitative studier som tar for seg skoleledelse, klasseledelse og læringsmiljø, disse vil vi gjøre rede for i neste kapittel. Vi gjennomfører en komparativ studie basert på kvantitative data, hvor vi sammenlikner utdanningsprogram og skoler med særlig vekt på klasseledelse. Vår undersøkelse tar ikke sikte på å komme med et endelig svar, men være et bidrag til videre forskning på området.

Hensikten vår er å finne ut mer om hvordan måten klasseledelsen utøves på henger sammen elevers oppfatning av læringsmiljø og hva som er viktig for at de velger å fullføre. For å rette fokus på klasseledelse og ikke programmet i og for seg, har vi derfor spurt elevene om forhold som har med organisering av undervisningen å gjøre.

Vi ønsker å utvikle økt kunnskap rundt hvorfor så mange elever velger å avbryte opplæringen sin, men i stedet for å fokusere på frafallet har vi valgt å vinkle vår studie mot de elevene som faktisk har fullført opplæringen. Vi har valgt å spørre elevene om deres oppfatning av klasseledelse og i hvilken grad de har fått medvirke i sin egen læringsprosess.

Ut fra dette har vi utledet følgende problemstillinger:

**Hvilke oppfatninger har elever av klasseledelse i videregående skole og hva oppgir elevene som viktig for at de har fullført Vg1?**

**Hva kjennetegner likheter og forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler med hensyn til elevenes oppfatninger av klasseledelse?**

Spørsmålene vil belyses ut fra vårt utvalg som omfatter elever på Vg1 studiespesialisering og Vg1 restaurant- og matfag ved tre videregående skoler på Østlandet. Utvalget, og begrunnelse for vårt utvalg, blir nærmere beskrevet i kapittel 1.5 og kapittel 3.2.

Etttersom vi ikke har en klar forventning om hvordan elevene oppfatter klasseledelse eller hvilke forskjeller vi vil finne, har vi ikke formulert klare hypoteser eller antagelser på forhånd. Vi har imidlertid et knippe spørsmål som vi vil søke å finne svar på. Vi kan dele disse inn i tre.

For det første ønsker vi å undersøke ulike aspekter ved klasseledelse. Hvordan oppfatter elever klasseledelse? Oppfatter de klasseledelsen som sterkt lærerstyrt eller har elevene innflytelse på innhold, organisering og vurdering? I hvilken grad oppfatter elevene medvirkning og tilpasning innen ulike områder av læringssituasjonen, og i hvilken grad oppfatter de opplæringen som variert?

For det andre ønsker vi å se om det er mønster i forskjellene med hensyn til oppfatninger av klasseledelse. Er det forskjeller mellom skoler? Er det forskjeller mellom utdanningsprogram<sup>3</sup>?

For det tredje ønsker vi å undersøke om det er noen sammenheng mellom faktorer knyttet til klasseledelse og elevenes motivasjon for å fullføre. Eller er det slik at

---

<sup>3</sup> Vi vil i vår oppgave ikke skille mellom grupper/klasser innenfor hvert av utdanningsprogrammene da vi på grunn av små grupper innenfor ett av utdanningsprogrammene har valgt å holde gruppene på samme utdanningsprogram og samme skole samlet. I den videre teksten vil vi bruke omtalen utdanningsprogram og skole for å presisere skille mellom gruppene. Det er imidlertid ikke utdanningsprogrammene i seg vi undersøker, med ulike læreplaner med mer, men grupper innenfor to ulike utdanningsprogram.

---

fullføring har med andre forhold å gjøre, som det uformelle elevmiljøet, venner eller andre forhold utenfor skolen eller klassen?

## 1.4 Begrepsavklaringer og avgrensning av oppgaven

Vi har valgt klasseledelse som tema, og undersøkelsen vil derfor omfatte kun videregående skole og ikke hele den videregående opplæringen. I teksten benytter vi begrepene *studieretning* (Reform 94) og *utdanningsprogram* (Kunnskapsløftet). Studieretning benyttes når vi referer til tidligere undersøkelser ettersom disse er gjennomført under Reform 94. Utdanningsprogram benyttes ved omtale av vår undersøkelse som er gjennomført etter innføringen av Kunnskapsløftet. Når vi omtaler det enkelte utdanningsprogram vil vi av praktiske årsaker benytte forkortelser:

- ST = studiespesialisering
- ST FO = studiespesialisering med formgiving
- RM = restaurant- og matfag

Det benyttes mange ulike betegnelser for det å gjennomføre/ikke gjennomføre videregående opplæring, og i litteraturen møter vi på blant annet *drop-out*, *bortvalg*, *frafall* på den ene siden og *gjennomstrømming*, *fullføre* og *fullføre og bestå* på den andre. Begrepet fullføre og bestå viser til de elevene/lærlingene som har bestått alle årstrinn i videregående opplæring og oppnådd enten vitnemål eller fag-/svennebrev (SSB, 2007).

Vi har valgt å fokusere på den positive siden av problematikken og har derfor valgt å benytte begrepet fullføre. Når vi i forbindelse med vår undersøkelse bruker begrepet fullføre mener vi elever som har fullført opplæringsåret sitt uten nødvendigvis å bestå i alle fag. Det vil si at vi inkluderer de elevene som ikke har bestått og de elevene som får opplæringen dokumentert med delkompetansebevis. Vi vil ellers presisere i teksten, eller som fotnote, hva som ligger i de begrepene vi refererer til.

---

Klasseledelse dreier seg om lærerens ledelse av læringsarbeidet. Vi har valgt å legge til grunn en definisjon på klasseledelse som beskrives i flere studier som ”lærerens undervisningshandlinger med hensyn til organisering og strukturering av undervisningen” (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt og Østergaard, 2008:51). Undervisningen vil da romme ulike aspekter ved organisering av læringsmiljøet. Behov for språklig variasjon gjør at vi enkelte steder bruker klasseledelse og læringsmiljø om hverandre.

I litteraturen finner vi både begrepet klasseromsledelse og klasseledelse. I den senere tid har begge disse begrepene medført diskusjon. Etter norsk lov og regelverk opererer vi ikke med klassebegrepet, men klassebegrepet er erstattet med begrepet gruppe. Klasserom fører også tankene til tradisjonell klasseromsundervisning i motsetning til begrepet om fleksible læringsarealer og -arenaer som blir mer og mer vanlig i pedagogisk språkbruk. Vi har valgt å bruke begrepet klasseledelse i vår oppgave fordi dette er et innarbeidet begrep i studier, og vi ser på dette som et nøytralt ord som beskriver lærerens undervisningshandlinger uavhengig av normativt ståsted.

Vi antar at det er forskjeller mellom grupper/klasser som kan tilskrives både administrativ og pedagogisk ledelse, jf. blant annet Wadel (1997) som deler ledelse på denne måten. I denne undersøkelsen vi valgt å fokusere på pedagogiske forhold, altså de aspekter som har å gjøre med organisering av læringsmiljøet. Vi har videre valgt å avgrense klasseledelse til tre områder, knyttet til valg av innholdet i opplæringen, arbeidsformer og vurdering. Innenfor disse områdene har vi undersøkt i hvor stor grad elevene oppfatter at de får være med på å bestemme, og vi har sett på variasjon i bruk av arbeidsformer og vurderingsformer.

Når vi i analysen benytter begrepet utdanningsprogram er det for å skille gruppene på ST og RM på skolene fra hverandre. Vi problematiserer ikke forhold knyttet til innhold i læreplaner for disse utdanningsprogrammene.

Børre Nylehn deler ledelse inn perspektiver: rolle, funksjon, personlig utfordring og institusjonell form (1997). Vi kommer i vår oppgave til å fokusere på *rollen* som

---

leder. I undersøkelsen vår har vi altså valgt å se på hvordan elevene oppfatter at lærerne opptrer i sin rolle som leder, og først og fremst gjennom organiseringen av læringsmiljøet.

Vi benytter Ellströms definisjon på læring: ”Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar av en individs kompetens som ett resultat av individens samspel med sin omgivning” (Ellström, 1996:147). Definisjonen kan omfatte læring både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. I vår oppgave vil vi primært se på læring på gruppe- og organisasjonsnivå.

## **1.5 To utdanningsprogram på Vg1 i videregående skole**

Vi vet fra gjennomstrømningsstatistikker at fullføringsgraden er høyest ved de studieforbereidende utdanningsprogrammene, mens restaurant- og matfag er ett av de utdanningsprogrammene med lavest fullføringsgrad. Av kapasitetshensyn har vi begrenset oss til to utdanningsprogram, og i håp om å se forskjeller i elevers oppfatning av klasseledelse og dermed sammenheng mellom klassemiljø, utdanningsprogram og fullføring, har vi gått til ytterpunktene av utdanningsprogram med hensyn til andel fullførte. Valget falt derfor på restaurant- og matfag og studiespesialisering.

Sammensetningen av fag og faglig innhold på disse to utdanningsprogrammene representerer også hvert sitt ytterpunkt, ST med sin teoretiske forankring og RM med forankring i det praktiske. Dette tror vi kan ha noe å si for hvordan klasseledelsen utøves, da både det faglige innholdet og lærernes bakgrunn er forskjellig. Et annet poeng for oss var at kjønnsfordelingen på disse to utdanningsprogrammene er relativt lik. Studiespesialisering har 55,9 % jenter, og restaurant- og matfag har 53,9 % jenter. (SSB, 2006a)

Reformen Kunnskapsløftet har ført til endringer av innhold, struktur og organisering i grunnopplæringen. Overgangen fra Reform 94 til Kunnskapsløftet førte til at man i videregående opplæring gikk fra benevnelsen studieretning til utdanningsprogram. Det første året velger elevene utdanningsprogram, enten studieforbereidende eller

---

yrkesfaglige program. De neste årene velger elevene programområde innenfor utdanningsprogrammet (Kunnskapsdepartementet, 2006a)<sup>4</sup>.

I de to neste underkapitlene beskriver vi de to utdanningsprogrammene vi har valgt, studiespesialisering og restaurant- og matfag. Vi ser på hva opplæringen kvalifiserer til, oppbygningen av programmet, fordelingen av fag og hvilken bakgrunn lærerne på de respektive utdanningsprogrammene har.

### **1.5.1 Studiespesialisering**

Det studieforberedende utdanningsprogrammet er delt i tre, hvor to av programmene gir generell studiekompetanse (idrettsfag og musikk, dans og drama) og ett av programmene gir spesiell studiekompetanse (studiespesialisering med programområdene formgivingsfag, realfag eller språk, samfunnsfag og økonomi). Vi har valgt studiespesialisering og beskriver dette.

Studiespesialisering består i hovedsak av teoretiske fag, med unntak av formgivingsfagene som er noe mer praktiske. Opplæringen gir grunnlag for videre studier ved høyskoler og universiteter.

Det første året kan elevene velge å starte med kun fellesfag, og så velge fordypning innen et av programområdene på Vg2. Det er også mulig å velge fordypning i formgivingsfag på Vg1. Felles programfag på Vg1 er: Engelsk, fremmedspråk, geografi, kroppsøving, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag. Dersom eleven velger fordypning i formgivingsfag blir fagsammensetningen slik: Engelsk, fremmedspråk, kroppsøving, matematikk, naturfag og norsk samt ulike emner fra formgivingsfagene.

For å undervise på studiespesialisering må lærerne ha utdanning fra høyskole eller universitet, hvor pedagogisk utdanning er inkludert. De som underviser på formgivingsfag eller idrettsfag har gjerne en faglærerutdanning innen det aktuelle

---

<sup>4</sup> Rundskriv F-012-06 som det refereres til gjelder for skoleåret 06/07 og 07/08. Det har kommet et nytt rundskriv, F-012-08, som gjøres gjeldende fra skoleåret 08/09. Vi har valgt å forholde oss til F-012-06 fordi det er gjeldende per i dag.



fagområdet (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Det betyr at lærerne på de studieforbereidende utdanningsprogrammene i hovedsak har akademisk bakgrunn. De kommer ofte rett fra studier og ut i lærerjobb.

### **1.5.2 Restaurant- og matfag**

De ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene fører fram til yrkeskompetanse med eller uten fag- eller svennebrev. Dersom elevene ønsker generell studiekompetanse kan de velge et påbygningsår.

På restaurant- og matfag har elevene fellesfag, som i hovedsak er teoretiske (engelsk, kroppsøving, matematikk, naturfag og norsk). Videre har elevene tre felles programfag (bransje, fag og miljø, kosthold og livsstil og råstoff og produksjon). Det siste faget er prosjekt til fordypning, hvor elevene velger mellom aktuelle lærefag (eller fellesfag som gir studiekompetanse). Felles programfag og prosjekt til fordypning er praktisk orienterte fag, men inneholder også teori. Årstimetallet for disse fagene er større enn for de teoretiske fellesfagene.

Lærerne i programfagene på restaurant- og matfag har enten fag- eller svennebrev eller faglærerutdanning innen programfagene. Dersom læreren har fag- eller svennebrev som grunnutdanning kreves det fire år med praksis i faget samt pedagogisk utdanning før de får fast ansettelse i skolen. Dette gjør at de fleste av lærerne har yrkeskompetanse fra andre områder enn skolen før de starter sin lærergjerning.

Som vi ser er det forskjeller mellom de to omtalte utdanningsprogrammene både når det gjelder sammensetningen av fag og lærernes bakgrunn. Dette er ikke fokus for oppgaven, men vil i noen grad bli kommentert i drøftingskapitlet.

## **1.6 Oppgavens oppbygning og struktur**

I introduksjonskapitlet har vi gjort rede for bakgrunn for valg av tema, valg av forskningsområde og problemstilling. Videre har vi foretatt begrepsavklaringer og

avgrensninger og beskrevet de to utdanningsprogrammene vi har valgt å konsentrere undersøkelsen om.

Gjennom problemstillingen ønsker vi å belyse hvilke oppfatninger elever har av klasseledelse i videregående skole og hva de oppgir som viktig for at de fullfører Vg1. Vi ønsker også å se på hva som kjennetegner likheter og forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler med hensyn til utøvelse av klasseledelse.

Når vi i neste kapittel presenterer teori knyttet til problemstillingen vår, gjør vi det gjennom først å beskrive forskning på skoleledelse og læring både internasjonalt og i Norge. Videre beskriver vi forskning på frafall i videregående opplæring og forskning knyttet til klasseledelse og læring.

I kapittel 3 gjør vi rede for og begrunner valg av forskningsdesign og metode. Det fører oss videre til kapittel 4 *Analyseramme*, hvor vi presenterer to modeller til bruk i analyse- og drøftingsdelen.

I kapitlene 5 og 6 presenterer vi resultater og funn fra undersøkelsen vår og analyserer disse med bakgrunn i forskning og litteratur gjengitt i kapittel 2. Vi trekker også inn annen relevant litteratur og forskning der det er hensiktsmessig. Den avsluttende drøftingen gjør vi i kapittel 7.

Til slutt finnes referanseliste, liste over figurer og tabeller, samt ni vedlegg.

---

## 2 Teoriramme

Ledelse som begrep er uløselig knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet (Sørhaug, 1996). Legitim makt er knyttet til en gjensidig forståelse av hva som er tillatt og forventet maktutøvelse og hva som er gjeldende normer og regler for handling.

*I en slik innramming kan ledelse beskrives som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir (Møller, 2006b:30).*

Møller påpeker at det i enhver organisasjon eksisterer flere former for makt side om side. Enhver skoleleder må legitimere sitt maktgrunnlag, og er avhengig av hva de øvrige aktørene i skolelederens kontekst gjør. De egenskapene vi har utvikles i samhandling med andre (Møller, 2006b). Slik er det for skoleledere, og slik tenker vi at det også er for lærere i deres ledelse av læringsarbeidet. Til syvende og sist tror vi også at elevenes egenskaper utvikles i samhandling med andre, og i denne sammenhengen er læringsarbeidet og det som foregår i klasserommet sentralt.

For nærmere å avgrense fokuset for vårt valg av case, vil vi i dette kapitlet redegjøre for forskningsresultater som peker på mulige sammenhenger mellom skoleledelse, klasseledelse og elevenes læring. Elevenes bakgrunn er ikke uten betydning for elevresultatene, og vi vil kort presentere forskningsrapporter som konkluderer noe ulikt. Elevenes bakgrunn vil i liten grad bli diskutert i oppgaven. Tema for oss er elevenes læringsmiljø, og da først og fremst organiseringen av læringsarbeidet i klasserommet. Vi har tatt utgangspunkt i internasjonal ledelsesforskning knyttet til hva som har effekt for elevenes læring, og vil blant annet benytte modellen til Firestone og Riehl for å synliggjøre hvordan ledelse kan påvirke elevresultater i vid forstand. Videre er Møllers forskning, som bidrar med et mer distribuert perspektiv på ledelse og som sier noe om norske forhold på skoleledernivå, viktig for vår oppgave. Sentralt i oppgaven vår er hvordan elevene oppfatter at lærerne leder læringsarbeidet, og hva slags medvirkning de selv mener de har i forhold til planlegging og gjennomføring. Er det rom for elevene å delta i bestemmelser som

---

omhandler læringsarbeidet? Hvor sterke eller svake rammer setter læreren for læringsarbeidet. Til å synliggjøre hva forskningen sier om læringsarbeidet innenfor klasserommet har vi valgt å ta utgangspunkt i rammefaktorforskningen til Bernstein og Lundgren, slik Lindblad og Sahlström har benyttet dem i sine studier. Klasseromsforskningen i Norge gjennom Klettes casestudier gir oss nyttige kunnskap om hvordan læringsarbeidet oppleves i utvalgte klasserom.

Først vil vi presentere betydningen av skoleledelse sett i forhold til organisering av læringsmiljøet og elevresultater. Videre redegjør vi for forskning knyttet til hva som har størst innvirkning på elevresultater, familiebakgrunn eller skole, samt hvilke faktorer som har betydning for om elever fullfører opplæringen. Deretter kommer vi inn på lærerens ledelse av læringsarbeidet i klasserommet ved å vise til blant annet rammefaktorforskning og klasseromsforskning.

## **2.1 Eksisterende forskning om betydningen av ledelse**

### **2.1.1 Skoleledelse og læring**

Forskning på skoleledelse har i internasjonal sammenheng fokusert på hva som kan forklare hvorfor noen skoler er gode og effektive. Det har vært et ønske å kunne identifisere hva som gjør enkelte skoler bedre enn andre, gjerne målt ved elevresultater. Rektors lederatferd og oppfatninger har vært sentrale (Møller 2006b). Sett opp mot internasjonale studier kan det se ut til at vi i Norge har en skole hvor ledelse rammes inn av forestillinger om fellesskapet.

*Empirien peker mot en mer kollektiv og demokratisk praksis og plasserer ansvaret både hos den formelle lederen og i fellesskapet. Det er den nære forankringen til makt og autoritet som gjør at ledelse må forstås interaktivt og relasjonelt.” (Møller 2006b:274)*

#### **2.1.1.1 Internasjonal ledelsesforskning**

Hallinger og Heck (1996) gjennomførte en større analyse av studier som har undersøkt relasjonen mellom rektors ledelse og skolens resultater i form av elevenes prestasjoner. Deres hensikt var å:

- 
- analysere det teoretiske rammeverket som er anvendt av forskerne når det gjelder skolelederens rolle og skoleeffektivitet
  - undersøke hva slags metodologi som ligger til grunn i disse studiene
  - foreslå en teoretisk ramme og en egnet metodologisk tilnærming som kan fungere som en guide for fremtidig forskning

Forfatterne valgte ut 40 studier fra tidsrommet 1980 – 1995 for nærmere analyse ut fra visse kriterier. Studiene måtte være designet for å undersøke rektors oppfatninger og lederatferd, de måtte inkludere mål for resultater (som oftest elevprestasjoner), og de ønsket studier som undersøkte hva slags påvirkning rektor hadde på lærere og skolenivå. Videre ønsket de studier fra forskjellige land. De utvalgte studiene var kvantitative.

Hallinger og Heck konkluderte med at det er problematisk å dokumentere en langvarig positiv effekt av høye forventninger og sterkt lederskap. Det har også vært en tendens innenfor effektivitetsforskningen å se på organisasjoner ut fra et teknisk-rasjonelt perspektiv.

Forfatterne viser til Pitner (1988) som skiller mellom ulike teoretiske tilnærminger for å presentere ledereffekter:

- direkte effekt
- modererende effekt (ofte betinget av sosioøkonomisk bakgrunn)
- indirekte effekt
- medierende effekt (effekten en leder har på skolens resultater skjer gjennom deres tilrettelegging av miljøfaktorer som påvirker skole og klasseromsvariabler)
- gjensidig effekt (ledelse er både en avhengig og en uavhengig variabel som framkommer i en interaksjon med skolemiljøet). Gjensidig effekt kan bare registreres hvis studien går over lengre tid. Det er færrest av slike studier.

---

Når modellene ble prøvd på studiene, fant de at de mest frekvente representerte modeller med medierende effekt, direkte effekt og varianter av indirekte effekt. Det var få studier som hadde brukt en modell med gjensidige effekter.

Gjennom analysene kunne de vise at det har skjedd en utvikling i forhold til hvordan vi tenker skoleledelse påvirker, fra de enkle direkte effekt-modellene, til de mer komplekse indirekte/medierende effekt-modellene. Gjennom analyse av litteraturen mener de at det har skjedd en utvikling i forhold til hvordan kontekst påvirker skoleledelse, samt hvordan ulike teoretiske tilnærminger har endret tenkningen om lederes påvirkning av læringsresultater. Hallinger og Heck konkluderer likevel med at det er behov for studier som i større grad enn tidligere fanger inn kompleksiteten i ledelse som begrep og virksomhet (Hallinger og Heck, 1996).

I 2003 analyserte Leithwood og Riehl 294 publiserte arbeider fra ulike land<sup>5</sup> for å identifisere framgangsrikt lederskap<sup>6</sup>. Arbeidene var i hovedsak kvantitative studier, men også enkelte kasusstudier. Studien viste at elevkarakteristika som familiebakgrunn, intellektuell kapasitet og motivasjon for å lære er av størst betydning for å forklare elevresultater, men at skoleledelse også påvirker resultatet. En oppsummering av funnene ble formulert gjennom seks påstander om lederskap i skolen:

- Godt lederskap bidrar primært indirekte på elevenes læringsresultater, bl.a. gjennom variable relatert til klasserommet.
- Lærere og skoleledere er de viktigste kildene til godt lederskap i skolen. Spesielt ble det mellommenneskelige vektlagt.

---

<sup>5</sup> American Educational Research Association ga i 2003 noen svært anerkjente forskere i oppdrag om å utvikle state-of-the-art-paper innenfor skoleledelse. Ken Leithwood, Ontario Institute for Studies in Education, og Carolyn Riehl, University of North Carolina at Greensboro, fikk i oppdrag å gi en analyse av "What Do We Already Know About Successful School Leadership?".

<sup>6</sup> Leithwood og Riehl bruker begrepet school leadership, dette har vi valgt å oversette til lederskap.

- 
- I tillegg til ledere og lærere, er ledelse distribuert til andre i skolen og i skolens nærmiljø.
  - En kjerne av grunnleggende ledelsesferdigheter er verdifull i ulike kontekster: Gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen.
  - Gode skoleledere må handle på en måte som anerkjenner at de må stå til ansvar for (regnskapsplikt/accountability) det arbeidet de utfører overfor ulike grupper.
  - Gode ledere i skoler med svært heterogene elevgrupper er fokusert på å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. (Leithwood og Riehl, 2003).

Leithwood og Riehl viser til studier som konkluderer med at klasser med færre enn 20 elever øker elevresultatene når det kombineres med tilpassede undervisningsstrategier. Dette gjelder særlig på lavere klassetrinn med elever fra områder som økonomisk sett er dårlig stilte, men effekten ser ut til å holde også oppover i senere trinn. Den enkelte lærer får mer tid til individuell veiledning og bruker mindre tid til administrativ ledelse samt avbrytelser og uro.

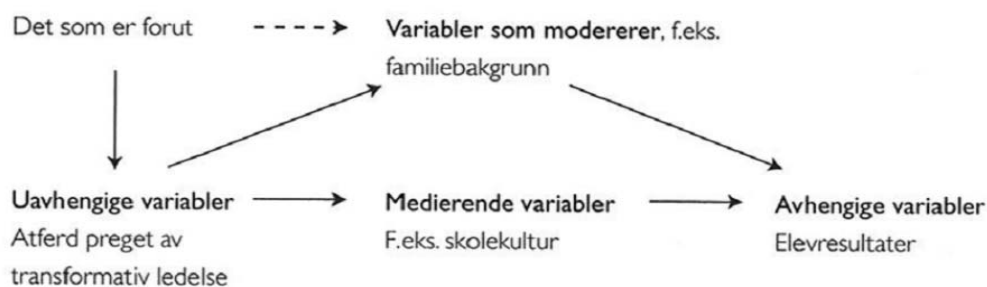
I rapporten viser videre Leithwood og Riehl til en studie av Newman (2001) hvor det går fram at elever fra sosialt utsatte områder med fattigdom og sterke raseskiller, trenger en rikholdig og variert læreplan. I stedet får disse ofte en snever opplæring med fokus på basiskunnskaper. I Newmans studie oppnådde elevene bedre resultater i lesing og matematikk gjennom å knytte ny kunnskap til det elevene selv kunne fra før og bygge opp dette over tid. Å mestre noe bidrar til økt motivasjon i forhold til å lære mer.

Eksemplene ovenfor viser at hvordan skolen er organisert og hva skolen tilbyr sine elever er av betydning for resultatet. Skolelederne har innflytelse på hva skolen tilbyr sine elever, og kan således bety en forskjell i kvalitet på undervisningstilbudet.

Siden Colemans studie i 1966 og Jencks studie i 1972 (i Leithwood og Riehl, 2003) hvor de fant at den enkeltes sosiale bakgrunn var grunnleggende for elevprestasjoner i utdanningssystemet, har mange vært opptatt av å identifisere hvordan

familiebakgrunn virker inn. Man har nå identifisert det man kaller familiens utdanningskultur. Det handler om familiens generelle holdning til intellektuelt arbeid og deres oppfatninger av arbeidet i skolen, samt om hvilke akademiske forventninger og yrkesambisjoner man har. Elever med en hjemmekultur som støtter opp om læringen mestrer skolen bedre (Møller, 2006a).

Det foreligger ikke noen entydige resultater på at skoleledelse kan forklare gode læringsresultater. Skoleledelse må ses i forhold til andre faktorer for å forklare elevenes læring, og modellen til Leithwood og Jantzi nedenfor er et godt eksempel på hvordan man kan se på effekten av skoleledelse. Basert på en rekke studier, utviklet de i 2005 denne modellen for transformativ ledelse:



*Figur 1: Relasjonen mellom transformativ ledelse og andre variabler (Leithwood og Jantzi, 2005 i Møller, 2006b:32)*

I følge denne modellen kan skoleledelse ha en indirekte påvirkning på elevresultatene, gjennom det som kalles medierende variable, det vil si en type formidler av relasjon mellom to variable (Møller, 2006b). Eksempel på dette kan være skolekultur, og slik vi ser det også klasseledelse. I en slik modell påvirker skolelederen det som skjer i klasserommet gjennom sin relasjon til lærerne som igjen har ansvaret for å lede læringsarbeidet i klasserommet. Modellen sier ikke noe om styrken i påvirkningen, og det vil nok også variere avhengig av hva det er snakk om.

Konklusjonen er at skoleledelse er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å skape en mer rettferdig skole. Den direkte påvirkningen skjer i klasserommet, men forskningen sier lite om hvordan klasseledelse kan bidra til bedre elevresultater. Utfordringen når ledelsesfunksjonene er distribuert og delt blant mange, er hvordan man kan sikre god



---

koordinering, samt hvordan man kan stimulere til variasjon i utøvelse av pedagogisk ledelse (Leithwood og Riehl, 2003).

Mens den amerikanske og engelskspråklige ledelsesforskningen har produsert en mengde teorier og resultater både om ledelse av skolen og generelt, har ledelsesforskning ikke vært et prioritert tema i Norge. Mye av den engelskspråklige forskningen har tatt utgangspunkt i hvordan ledere selv eller medarbeiderne oppfatter situasjonen og lederskapet. Dette har bidratt til sterk ledersentrering (Ottesen og Møller, 2006). Som vi har vist ovenfor har vitenskapelige studier så langt ikke kunnet påvise direkte effekter av skoleledelse. Som alternativ til det heroiske lederskapet kan man se på ledelse som distribuert. Den norske delen av det internasjonale *Successful School Leadership Project* (SSLP) kan ses på som et bidrag til å nyansere forskningen mer i retning distribuert perspektiv på ledelse.

#### **2.1.1.2 Ledelsesforskning i Norge**

I en norsk studie er en av konklusjonene at ledelse ikke bare er noe en skoleleder gjør. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, ILS, ved professor Jorunn Møller koordinerte et omfattende forskningsprosjekt hvor også universitetet i Tromsø (UiT), universitetet i Bergen (UiB) og Høgskolen i Agder (HiA) deltok. Utgangspunktet var å undersøke ledelse ved anerkjente skoler. Man ønsket å identifisere den ledelsespraksisen som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av eksterne omgivelser og av myndighetene. I SSLP-prosjektet ble utvalget foretatt på basis av en offentlig rangering av skoler som dels var basert på testresultater og dels på rapporter fra eksterne instanser. SOL-prosjektet tok utgangspunkt i de nasjonale demonstrasjonsskolene og valgte ut tolv grunn- og videregående skoler (Møller, 2006b).

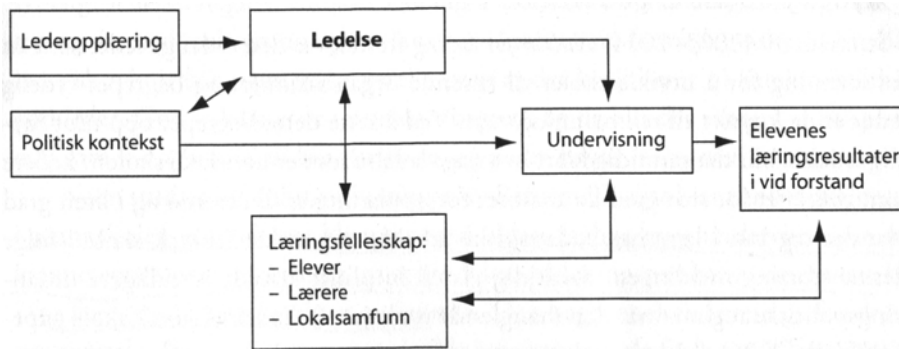
SOL-prosjektet benyttet et mangfold av metoder og omfatter feltarbeid i flere faser, samt observasjoner i to omganger. Både ledere, lærere, elever, foreldre og medlemmer i eventuelle driftsstyrer ble intervjuet.

Tre av de sju uttalte målene for prosjektet var å:

- 
- Identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av eksterne omgivelser og av myndighetene
  - Bidra til utvikling av kunnskap om godt lederskap i skolen gjennom å identifisere hvilke erfaringer aktørene har hatt med ulike ledelsesformer og hvordan slike erfaringer varierer med ulike betingelser for ledelse
  - Utforske mulige relasjoner mellom ledelsespraksis, verdiorientering, sosial kontekst og elevenes resultater og læring

Ved disse tolv utvalgte skolene fant de at skolens formelle ledelse drev utstrakt samarbeid. Lederteamet hadde fokus på elevenes og personalets læringsprosesser, både gjennom tiltaksplaner og skolevurderinger, og lederteamets (klare) verdiforankring kom til syne gjennom skolens pedagogiske plattform. Ved disse skolene fant de videre at både formelle ledere, lærer og elever tok ledelsesinitiativ, det var altså mange som utøvde ledelse ved disse skolene. Også lærerne drev utstrakt teamarbeid. Videre virket den oppmerksomheten som disse demonstrasjonsskolene fikk gjennom anerkjennelse og besøk av andre skjerpene på skolens ansatte, og dette kan ha bidratt til mer systematikk i oppfølging av skolens satsningsområder (Møller, 2006b).

Det er ikke mulig å generalisere på basis av kasusstudier, men resultatene fra SOL-prosjektet kan likevel bidra med kunnskap som den enkelte skole kan benytte som speil for egen praksis. SOL-prosjektet har også synliggjort gode eksempler fra praksisfeltet, som hvordan elever stimuleres til å ta ledelsesinitiativ, teamledelse i praksis, ledelse som distribuert praksis og betydningen av faglig ledelse. SOL-prosjektet kan dessuten med sine grundige beskrivelser av hva som skjer lokalt på den enkelte skole, bidra til bedre forståelse av relasjonen mellom ledelse og kontekst, og gi gode eksempler på utvikling av legitim autoritet som leder.



Figur 2: Modell for hvordan kunnskap om ledelse påvirker elevens læringsresultater

Modellen ovenfor er utviklet av Firestone og Riehl (i Møller, 2007) og synliggjør kunnskap om ledelse og påvirkning av elevenes læringsresultater. Modellen er basert på en kontekst hvor formell lederopplæring er obligatorisk, det er ikke dermed sagt at det er påvist en sammenheng mellom lederopplæring og elevresultater ettersom det er gjennomført lite forskning på dette. Modellen viser hvordan ledelse indirekte påvirker elevresultatene via påvirkning av undervisningen og læringsfelleskapet. Modellen viser også relasjonene mellom undervisningen og læringsresultater og hvordan disse gjensidig påvirker hverandre. Modellen sier imidlertid ikke noe om *hvordan* ledelse bidrar til bedre undervisning og læringsresultater. Konklusjonen er at ”rektors ledelse er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for gode læringsresultater” (Møller, 2007:174).

Selv om det ikke er entydige resultater på dette området ser det ut til at skolen har en viss betydning for elevenes resultater. Det er imidlertid ikke påvist noen direkte effekt mellom skoleleders ledelse og elevenes læringsresultater, påvirkningen må være indirekte. *Hva* på skolen som har betydning er heller ikke entydig, men læreren ser ut til å være viktig. Vi ønsker å gå nærmere inn i klasserommet for å avklare forhold som har betydning for elevens mestring og interesse av fag og skole. Vi ønsker å vektlegge hvordan elevene oppfatter å få være delaktig i prosessene rundt læringsarbeidet. Hvordan oppfatter de at lærerne leder læringsarbeidet, og hvordan får de selv, som ledede, være med på å bestemme innhold, arbeidsformer og delta i vurderingen av eget arbeid?

---

Før vi går nærmere inn i klasserommet vil vi redegjøre for hva ulike forskningsrapporter sier om skoleledelse sett i forhold til elevenes bakgrunn. Forskningsrapportene gjengitt nedenfor ser skole- og bakgrunnsvariable opp i mot ulike typer elevresultat: Elevresultater i form av karakterer og elevresultat i form av å velge bort opplæringen (avbrudd/frafall) eller fullføre opplæringen.

## **2.1.2 Hva har betydning - skole eller familiebakgrunn?**

### **2.1.2.1 Skolebidragsindikatorer og familiebakgrunn - grunnskolen**

SSB har i sin rapport ”Skolebidragsindikatorer for Oslo-skolen” konkludert med at 70 prosent av forskjellene i karakterer mellom enkeltelevne kan tilskrives forhold som ligger utenfor familien (Hægeland, Kirkebøen, Raaum og Salvanes, 2005). Deler av dette tilskriver de den enkelte skole. I rapporten konkluderer de med at familiebakgrunn kan forklare omkring 30 prosent av forskjellene i karakterer mellom enkeltelevne. På grunnlag av innsamlet datamateriale fra grunnskoler over hele landet, utarbeidet de en formel for å beregne skolebidragsindikatoren. Etter å ha beregnet skolebidragsindikator for alle Oslo-skolene har de sammenliknet forskjellen mellom resultatet før og etter beregning. For drøyt halvparten av skolene er forskjellene imidlertid så små at man ikke kan snakke om signifikante forskjeller.

*For grunnskolepoeng ser vi at omtrent 55 prosent av forskjellene er mindre enn 1,2 grunnskolepoeng. Ingen av disse forskjellene er statistisk signifikante, og de bør derfor ikke tillegges særlig vekt. Derimot er 10 prosent av forskjellene større enn 2,5 grunnskolepoeng, og disse er alle statistisk signifikante. For de resterende 35 prosenten må vi undersøke i det enkelte tilfelle, men omtrent 60 prosent av disse er signifikant forskjellige. (Hægeland, Kirkebøen, Raaum og Salvanes, 2005:33)*

Funnene støttes i SNF-rapport nr. 1/08 *Veien mot kunnskapslandet – utfordringer for det norske utdanningssystemet* (Bjørvatn, Hægeland, Møen, Raaum og Salvanes, 2008). Rapporten har fokus på ressursbruk og skolerresultater, og søker å presentere den forskningsbaserte kunnskapen om hva som skaper en god skole med gode elevresultater. I rapporten konkluderer de med, på bakgrunn av de studiene de har sett på, at familiebakgrunn er den viktigste faktoren for å forklare skoleprestasjoner, denne forklarer nesten en tredel av karakterforskjellen mellom enkeltelever. Det er

---

særlig foreldres utdanningsnivå som gir utslag. Dette er imidlertid ikke en ”empirisk lov”, de kaller det en ”statistisk regularitet” (Bjorvatn et al. 2008:32). Venner og skolekamerater ser også ut til å ha noe effekt. I rapporten vises det til amerikanske studier hvor de finner at læreren har stor effekt på elevenes læringsutbytte, og da er det særlig ”kjennetegn ved læreren som ikke kan knyttes til lett observerbare forhold som utdanning og liknende” (Bjorvatn et al. 2008:36). Ressurser knyttet til elever og lærertimer har begrenset effekt, men i enkelte tilfeller moderat positiv effekt. Når ressursene er knyttet til utvalgte grupper ser det ut til å ha større effekt på elevresultatene (Machin og McNally, 2007 i Bjorvatn et al. 2008). SNF-rapporten undersøkte grunnskoler, men det er ikke urimelig å anta at man kunne finne tilsvarende resultater for videregående skoler.

#### **2.1.2.2 Skole og familiebakgrunn - videregående opplæring**

Vi har ikke funnet tilsvarende effektstudier for videregående som de nevnt ovenfor, men NIFU STEP har, på oppdrag fra sju fylkeskommuner, gjennomført en longitudinell studie hvor de har sett på elevenes bakgrunn og deres oppfatning av skolen mot det å fullføre eller avbryte videregående opplæring. I studien har de fulgt i underkant av 10 000 ungdommer på Østlandet fra de gikk ut av tiende trinn våren 2002, og kartlagt deres bevegelser i forhold til videregående opplæring de påfølgende fem årene. Våren 2002 ble ungdommene bedt om å svar på spørsmål blant annet rundt kulturell bakgrunn og forhold rundt skolen. I tillegg til denne bakgrunnsinformasjonen ble det samlet inn data fra fylkeskommunene som forteller om disse ungdommenes bevegelser innenfor og utenfor videregående opplæring (Markussen, 2003).

Underveis i studien har også ungdommene som fortsatt er innenfor videregående opplæring blitt spurt om områder ved opplæringssituasjonen, samt at de som har valgt å avbryte opplæringen har blitt bedt om å svare på hvorfor de har valgt å slutte. En gang i året har de presentert delrapporter fra denne studien. Som nevnt tidligere er ett av funnene fra denne studien at elever ved yrkesfaglige retninger i større grad avbryter opplæringen enn elever ved studiekompetansegivende løp (Markussen og

Sandberg, 2004). For enkelte av studieretningene var andelen som hadde valgt å avbryte opplæringen svært høy. Etter tre år var mønsteret det samme:



*Figur 3: Bortvalg på 13 studieretninger til og med midten av det tredje skoleåret etter avsluttet grunnskole (TR og KP utelatt og antallet, N=9595)*

Figuren ovenfor er hentet fra Markussen, Lødding og Vibe (2006:88). Figuren viser at de studieforbereidende løpene (ID, AF, MK<sup>7</sup> og MD) har lavest andel som avbryter opplæringen, mellom fire og åtte prosent. Ved de yrkesfaglige utdanningsløpene er det en betydelig høyere andel som velger å avbryte, mellom 22 prosent (naturbruk og formgivingsfag) og 45 prosent (hotell- og næringsmiddelfag). Det er alvorlig at bortimot halvparten av elevene ved en av studieretningene har valgt å avbryte opplæringen i løpet av to og et halvt år. Også andelen ved de øvrige yrkesfaglige utdanningsprogrammene er bekymringsverdig høy. Det er imidlertid mange årsaker til at de velger å avbryte opplæringen, og som Tabell 1 vil vise har ikke alt med skolen å gjøre. I sin første delrapport presenterte Markussen det ungdommene hadde oppgitt som årsak til at de valgte å avbryte sitt første år i videregående opplæring (Markussen, 2003).

<sup>7</sup> MK er i utgangspunktet et yrkesfaglig løp, men de aller fleste elevene velger å følge det ene løpet innenfor MK som fører fram til studiekompetanse.

Subjektiv begrunnelse for bortvalg av VGO	
Begrunnelse	Andel
Var skolelei	28 %
Kom ikke inn på ønsket kurs/skole	24 %
Diverse andre grunner	21 %
Feilvalg	12 %
Vil heller jobbe	9 %
Ble for vanskelig	6 %
SUM	100 %

Tabell 1: Subjektiv begrunnelse for bortvalg av videregående opplæring.  
N=185 (Markussen, 2003:70)

28 prosent svarte at de var skolelei, 24 prosent svarte at de ikke kom inn på ønsket skole eller kurs, mens 12 prosent oppga feilvalg som årsak til at de valgte å avbryte opplæringen. 21 prosent oppga diverse andre grunner som sluttårsak.

Mer enn én av fire som avbrøt opplæringen sa de var ”skolelei”. Når elevene oppgir ”skolelei” som årsak ligger det implisitt at de ikke opplever skolen som meningsfull nok til å fortsette. Det kan være mange årsaker til det, og spørsmålet vi stiller er om god klasseledelse kunne klart å motivere noen flere til å fullføre? Dette gjelder også andelen som svarer at opplæringen ble for vanskelig, og kanskje også noen av de som har oppgitt andre grunner som sluttårsak.

I forskningsprosjektet til NIFU STEP hadde de også lagt inn enkelte variable knyttet til skolen som læringsarena. I rapporten fra tre år senere skriver de følgende:

*Med de dataene vi har samlet inn, har vi ikke satt oss fore å gi en omfattende analyse av hvilke forhold på læringsarenaen som har betydning for bortvalget. (...) Ikke desto mindre har vi inkludert noen skolevariable i analysene, og det er vår vurdering at det er interessant at ingen av disse viste seg å ha effekt på sannsynligheten for å velge bort videregående opplæring. Dette kan være et signal om at vi ikke har hatt til rådighet variabler som virkelig fanger opp det som skjer på læringsarenaen. Men det kan også være en indikator på at læringsarenavariabel betyr mindre enn egenskaper knyttet til elevene, slik som sosial bakgrunn, prestasjoner, innsats og tilpasning til skolen. (Markussen, Lødding og Vibe, 2006:113)*

De variablene de valgte å ta med som berørte læringsarbeidet dreide seg kun om arbeidsformer. De begrunner valget med at kjennskap til læringsmål og begrunnelse for undervisningen i hovedsak er lærerens domene, selv om intensjonene tilsier at

---

elevene skal være delaktige også her. De valgte også å ta med læringsmiljø og relasjoner mellom aktørene i klasserommet. De fant imidlertid ingen effekt av disse variablene på sannsynligheten for å avbryte opplæringen.

Undersøkelsen bekrefter at sosial bakgrunn har betydning for om de velger å slutte i videregående opplæring, eksempelvis foreldres utdanningsnivå, foreldres jobbtilknytning og bosituasjonen. I tillegg påvirket karakterer, innfridd førsteønske, innsats på skolen og fravær. Et viktig funn var at høyt fravær i grunnskolen øker sannsynligheten for avbrutt videregående opplæring. Andre faktorer som ga utslag i forhold til å avbryte opplæringen var venner og fritidsinteresser, rammefaktorer som fylkeskommuner og studieretninger, og til slutt ambisjonsnivå (Markussen, Lødding og Vibe, 2006)

Funn fra NIFU STEPs følgestudie ble fulgt opp gjennom intervju med 40 ungdommer (Markussen, Lødding, og Vibe, 2006). Intervjuobjektene kom fra første og andre trinn i videregående skole innenfor helse- og sosialfag, byggfag og hotell- og næringsmiddelfag. Bakgrunnen var å få dypere innsikt i hvorfor enkelte valgte å avbryte nettopp disse yrkesfaglige løpene. Ungdommene fra hotell- og næringsmiddelfag gir et ikke entydig bilde av hvorfor de valgte å slutte. Noen oppgir for dårlig informasjon i forkant som årsak, ettersom de møtte et annet bilde i opplæringssituasjonen enn det de var forberedt på. Informasjon på første trinn i videregående rundt framtidsutsiktene innenfor enkelte yrker gjorde at enkelte mistet motivasjonene til å fortsette. Undervisningen ble oppgitt som til dels kjedelig, vanskelig med mye teori, lite relevante temaer og med liten faglig støtte.

Mobbing av medelever og lærer er også nevnt som årsaker. I tillegg ble økonomi oppgitt som årsak, og forklart med at det ble for dyrt å betale både uniform, sko, maten de skulle lage, utstyr og læremateriell. Noen opplevde også hygienereglene som for strenge på kjøkkenet ettersom de sterkt begrenset bruken av ytre identitetsmerker.

Etter vår vurdering er det skolens oppdrag å organisere opplæringen slik at elever finner seg til rette på skolen og klarer å fullføre opplæringen på best mulig måte. Men



---

hva kan skolen/læreren gjøre for å få dette til? I det videre arbeidet med oppgaven vil vi trekke med oss det elevene fra NIFU STEPs undersøkelse sier om undervisningen; til dels kjedelig, vanskelig med mye teori, lite relevante temaer og med liten faglig støtte, samt at de gjennom å bli fratatt identitetsmerker opplevde at de ikke ble sett som den de er.

Kort oppsummert kan vi si at bildet ikke er entydig i forhold til hva som betyr mest, skole eller familiebakgrunn, men vi kan så langt konkludere med at skole har betydning. Videre har vi ikke funnet hold for at skoleledere har noen direkte effekt på elevenes resultater, men at de har indirekte effekt. En skoleleder påvirker ulike forhold, blant annet klassestørrelser og ressurser, men rektor er også pedagogisk leder på skolen. Lærerne er de som utøver det pedagogiske lederskapet i møtet med elevene og det er dette vi nå ønsker å så nærmere på. Hva sier forskningen om det som skjer i klasserommet, i læringssituasjonen? Det er særlig forhold knyttet til lærerens ledelse av læringsarbeidet vi vil ha fokus på.

### **2.1.3 Klasseledelse og læring**

Klasseromsforskningen rommer i hovedsak kvalitative studier om det som skjer i klasserommet, i læringsarbeidet mellom elever og lærere. For å belyse temaet har vi valgt å presentere flere typer av undersøkelser. Kvalitative studier gir mer dybdekunnskap om det enkelte case som er studert, og vi kan danne oss et bedre bilde av hvilke relasjoner som har betydning for elevene og deres læringsarbeid i klasserommet. De kvantitative studiene avdekker færre aspekter ved klasseledelse, men de gir samtidig kunnskap om flere tilfeller, som for eksempel om hvordan læringsarbeidet organiseres. Det foreligger forskning som vektlegger forholdet mellom klasseromsledelse og elevresultater, men også forskning som fokuserer spesielt på interaksjoner og forhold slik det organiseres i klasserommet.

---

### 2.1.3.1 Ulike kompetanser hos lærer

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning gjennomført et systematisk review knyttet til lærerkompetanser og elevers læring i grunnskolen<sup>8</sup>. Målet med oppdraget har vært å finne ut hvilke lærerkompetanser som, gjennom effektstudier, kan påvise å øke elevenes læring. I reviewet har de undersøkt tilgjengelig publisert forskning i perioden 1980-2007 og kommet fram til at det i perioden 1998-2007 er publisert 70 arbeider hvor sammenhengen mellom manifeste<sup>9</sup> lærerkompetanser og elevenes læring har vært tema (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt og Østergaard, 2008). 55 av forskningsrapportene har blitt vurdert til høy eller medium forskningskvalitet<sup>10</sup> og inngår i syntesedannelsen. De fleste undersøkelsene er av kvantitativ art. Forfatterne konstaterer for øvrig at det ikke er gjennomført randomiserte kontrollerte eksperimenter som undersøker manifeste lærerkompetansers effekt på elevers læring de siste ti årene, og antyder at dette er bemerkelsesverdig.

Reviewet sier primært noe om majoriteten av barn i grunnskolen, det er ikke her sett på barn med særskilte behov. Det er videre kun sett på lærernes handlinger slik det manifesterer seg i klasserommet, og ikke på andre rammefaktorer for undervisningen som hvor og når undervisningen foregår.

Gjennomgang av alle forskningsrapportene viser at lærerens undervisningshandlinger er den faktoren i skolen som i størst utstrekning forklarer elevenes læringsutvikling, og at læreren spiller en større rolle enn for eksempel klassestørrelse. Blant annet vises til en studie av Muijs og Reynolds (2000 og 2003 i Nordenbo et.al. 2008), hvor det konkluderes med at en elev har mulighet til å forbedre testresultatene med 10 til 25 prosent dersom de har en lærer som utøver ”gode undervisningshandlinger” sett i forhold til elever hvis lærer utøver ”lite tjenlige undervisningshandlinger”.

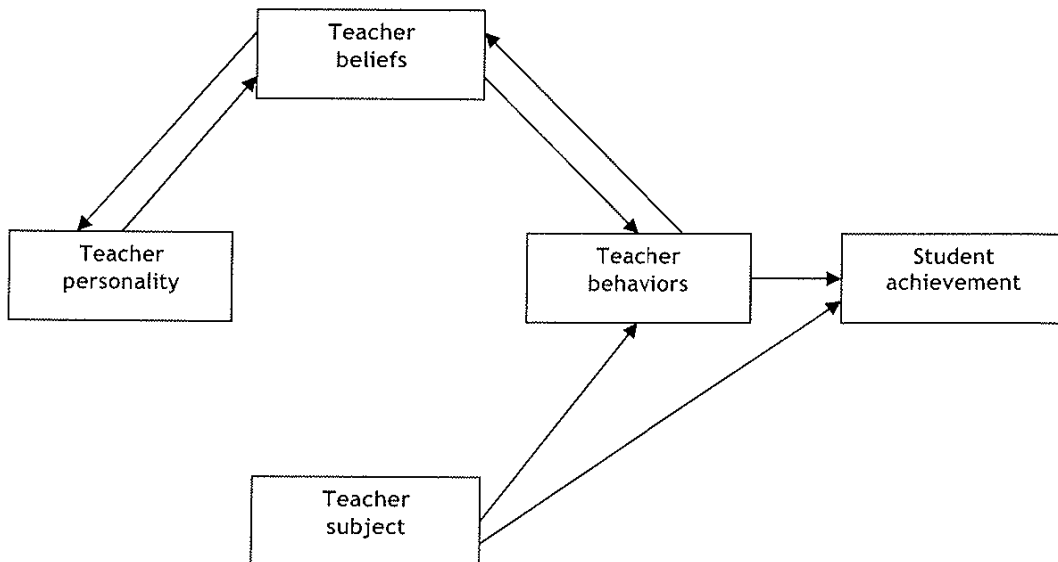
---

<sup>8</sup> Oppdraget omfatter også barnehage/førskole, men kun én av de utvalgte studiene gjelder barnehage.

<sup>9</sup> Med manifeste kompetanser menes de dimensjonene som er observerbare eller registrerbare i en empirisk undersøkelse.

<sup>10</sup> Kun ti av forskningsrapportene ble vurdert til kvaliteten ”høy”.

I analysen av de utvalgte studiene har de valgt å benytte narrative synteser. Til hjelp i utviklingen av de narrative syntesene har de benyttet denne modellen:



*Figur 4: Teoretisk modell av relasjonen mellom lærerens karakteristika og elevenes læring*

Modellen angir hvordan Muijs og Reynolds (2002 i Nordenbo et.al. 2008) tenker seg påvirkningen mellom det pedagogiske personalets kompetanse og elevresultatene. Her er ulike forhold ved lærerne visualisert med egne bokser ettersom man tenker seg at det er ulike dimensjoner i lærerkompetansen som influerer på elevenes resultater. Pilene i modellen angir hvordan de tenker seg retningen for påvirkningen. I modellen presenteres to forhold som direkte influerer på elevresultatene, det ene er lærerens undervisningshandlinger ("Teacher behaviors"), det andre er lærerens faglige innsikt ("Teacher subject"). De tenker seg videre at lærerens undervisningshandlinger influerer på og blir influert av lærertenkningen ("Teacher beliefs"). Videre ser de for seg at lærerens faglige innsikt også påvirker undervisningshandlingene, slik at den faglige innsikten både virker direkte og indirekte inn på elevresultatene.

Gjennom bruk av narrative synteser på de 55 undersøkelsene er de kommet fram til tre ulike kompetanser en lærer må ha for å utøve god ledelse av læringsarbeidet: Relasjonskompetanse, regjelledelseskompetanse og didaktikkompetanse.

---

*Relasjonskompetanse* innebærer at en lærer har positiv interaksjon med elevene, utøver elevstøttende ledelse, gir mulighet for elevene til å utvikle selvstyre, og tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger. Respekt, toleranse, empati og interesse for eleven er viktig i denne sammenheng, samt lærerens positive forventning knyttet til den enkelte elevs læringspotensiale (Nordenbo et al. 2008).

*Regelledelseskompetanse* forstås som en alminnelig etablering av regler for klassens arbeid, gjennom eksplisitt formulering av atferdsregler innledningsvis som gradvis overlates til elevene selv å formulere og opprettholde. Regelledelse innebærer at læreren sikrer at klassen opptrer i forhold til planen slik at minst mulig tid går med til administrativ ledelse, og at mest mulig tid kan benyttes til undervisning med fokus på lærestoffet. Innenfor dette ligger også lærerens oppmerksomhet knyttet til lærestoffet, oppfølging av temaet, faglige korrigeringer samt repetisjon av lærestoffet.<sup>11</sup>

I *didaktikkompetanse* legger forfatterne at lærerens undervisningshandlinger har bakgrunn i en didaktisk kompetanse. Læreren må ha et høyt faglig nivå og kompetanse som gir læreren trygghet i rollen. Læreren gjennomfører variert undervisning og utfordrer elevene kognitivt, samt til metakognisjon. I dette ligger også at læreren tydeliggjør klare læringsmål både for den overordnede opplæringen og for den enkelte undervisningsøkt. Forfatterne mener videre å ha funnet hold for at læringen øker når læreren behersker ulike undervisningsmetoder og bruk av ulike materialer. En kognitiv, konneksjonistisk tilnærming fra læreren ser også ut til å ha effekt, og problembasert tilnærming fremmer læring i større grad enn pugging (å lære utenat). De mener også å finne at helklasseundervisning er bedre egnet til å forbedre elevlæringen enn gruppe- og prosjektarbeid, dette ser særlig ut til å gjelde matematikkfaget (Nordenbo et al. 2008).

Reviewet konkluderer altså med, ut fra eksisterende forskning, at læreren er den faktoren i skolen som har størst betydning for elevenes resultater. Videre har de

---

<sup>11</sup> Nordenbo et al. har valgt å legge faglige korrigeringer og repetisjon av lærestoffet til regelledelseskompetanse. Vi mener at dette like gjerne kunne vært en del av didaktikkompetansen.

---

funnet tre manifeste lærerkompetanser som bidrar til elevenes læring. I de tre lærerkompetansene vil vi særlig ta med oss lærerens elevstøttende ledelse med gradvise utvikling av elevenes selvstyre, lærerens tydelige atferdsledelse som gradvis overlater til elevene å bestemme og følge opp disse, samt variert undervisning hvor elevene blir kognitivt utfordret innenfor en opplæring hvor læringsmålene er kjent for elevene.

Forskningsresultatene viser tilbake til relasjonelle aspekter som rører ved en rekke forhold og som også viser tilbake til hvordan skolen og skoleledelse legger til rette for det arbeidet som skjer i klasserommet. For å undersøke hva forskningen sier om relasjonelle forhold knyttet til læringsarbeidet slik det praktiseres i klasserommet, vil vi gå inn i klasseromsforskningen som tar for seg organiseringen av læringsarbeidet.

Nedenfor presenteres rammefaktorforskningen slik Sverker Lindblad og Fritjof Sahlström har benyttet den, samt klasseromsforskning i Norge, i hovedsak Kirsti Klettes forskning.

### **2.1.3.2 Rammefaktorforskning og klasseromsforskning**

Interaksjonen i klasserommet er avhengig av de valgene som lærere og elevene gjør i rammen av en undervisningssituasjon, men kan også vise til forhold utenfor situasjonen. For eksempel viser Lindblad og Sahlström til rammefaktorforskningen som forsøker å finne sammenhengen mellom de organisatoriske rammene for opplæringen og hva som er resultatene av dette. Rammefaktorteorien startet med Urban Dahllöfs og Ulf P. Lundgrens undersøkelser i henholdsvis 1967 og 1972 (i Lindblad og Sahlström 1999). De gjennomførte undersøkelser av undervisningens ytre rammer, selve undervisningsforløpet og resultatene. På bakgrunn av analysen laget Dahllöf et utkast til makromodell, og Lundgren videreutviklet så denne rammefaktorteorien. Gjennom en empirisk studie utviklet Lundgren modeller for analyse av relasjoner mellom organisatoriske rammer for undervisningen, for gjennomføringen av undervisningen og for resultatet (Lindblad og Sahlström, 1999).

*"If we are to understand, study, analyze, and change the teaching process, it is necessary to see it as a process occurring within limits"*  
(Lundgren i Lindblad og Sahlström, 1999:78)

---

Viktig for Dahllöf og Lundgren var at handlinger i en kontekst, politisk baserte mål og tildeling av ressurser påvirker undervisningen. I utgangspunktet fokuserte denne forskningen på tidsressursene og hvordan læreren organiserte den tiden de hadde til rådighet i sin omgang med elevene. En antagelse var at tidsbruk til dels var avhengig av hvilken tidsressurs skoleledelsen og samfunnet for øvrig tildelte den enkelte gruppe og fag. Denne delen av rammefaktorforskningen blir derfor regnet for å være makroorientert i sitt fokus.

Mens Dahllöf og Lundgren primært var opptatt av makromodeller, er Lindblad og Sahlström mer opptatt av mikromodeller for å fange inn rammene for klasseromsinteraksjonen (Lindblad og Sahlström, 1999). De ser undervisningen som et avgrenset felt med ulike posisjoner, og relasjoner mellom posisjoner som organiserer egne indre rammer for virksomheten. De utdyper dette ved å peke på tre forhold:

- 1) Rammebegrepet kan ses som en determinant som rommer visse begrensninger og muligheter. Begrensninger og muligheter angir at det samtidig må eksistere en viss fleksibilitet.
- 2) Undervisningen kan ses på som en sosialt konstruert prosess som bygger på aktørenes forhandlinger og konstruksjoner av virksomheten det gjelder. Dette betyr igjen at rammene ikke bare omfatter eksterne deltakere, men at også deltakerne selv er delaktige i den sosiale konstruksjonen. Her velger Lindblad og Sahlström å lage et analytisk skille mellom *ytre rammer* i henhold til den klassiske rammefaktorteorien, og *indre rammer* som er en konsekvens av aktørenes felles konstruksjoner.

*Formulerat annorlunda, vad som er ramar för undervisningen är också en konsekvens av vad som konstrueras som ramar av aktörerna.  
(Lindblad og Sahlström, 1999:76)*

- 3) Indre rammer kan konstrueres og erstatte ytre rammer når disse forsvinner. Dette innebærer at indre styring kan skapes bevisst gjennom at ytre rammer tas bort.

Lindblad og Sahlström observerte klasseromsinteraksjonen i drøyt hundre innspillinger av undervisningsøkter på ungdomstrinnet i perioden 1993-1995 (det

---

såkalte Mikroprosjektet). De valgte ut to sentrale undervisningsformer for å se hvilke begrensninger og muligheter disse gir for elevers læring. Målsetningen var å undersøke hvordan indre rammer<sup>12</sup> for undervisningen kan beskrives og analyseres. De valgte ut de to mest sentrale undervisningsformene som ble brukt i undervisningen, helklasseundervisning og individuelt arbeid/arbeid i smågrupper<sup>13</sup>. Lindblad og Sahlström ønsket videre å sammenlikne resultater fra det såkalte Mikroprosjektet med Callevaerts og Nilssons empiriske studie på åttende trinn fra 1973 for å se om innrammingen eller klassifikasjonen hadde endret seg i denne perioden (Lindblad og Sahlström, 1999).

De ti undervisningsøktene fra 1973 var noe ulike avhengig av fag, men i hovedsak besto de av helklasseundervisning hvor læreren gjennomgikk lærestoff eventuelt etterfulgt av noe individuelt arbeid/arbeid i smågrupper. Lærerens gjennomgang var den dominerende undervisningsformen. For eksempel hadde de to undervisningsøktene som var hentet fra biologitimer lærerstyrt gjennomgang fra start til slutt, mens de to matematikk-timene viste lærerstyrt gjennomgang etterfulgt av individuelt arbeid.

De 119 undervisningsøktene fra 1993-95 valgte Lindblad og Sahlström å dele inn i tre hovedtyper undervisningsøkter: Blandingsleksjoner, plenumsleksjoner og arbeidsleksjoner. Ut fra analysene av hvordan undervisningsøktene ble gjennomført definerte de 70 av undervisningsøktene som blandingsleksjoner, 28 som plenumsleksjoner og 21 som arbeidsleksjoner.

I materialet til Callevaert og Nilsson fra 1973 fant de ikke noen arbeidsleksjoner. I følge Lindblad og Sahlström var sju åttendedeler av undervisningsøktene i 1973 dominert av læreren, mens individuelt arbeid eller smågruppearbeid forekom i 98 av de 119 undervisningsøktene. De fant med andre ord merkbar endring fra 1973 til

---

<sup>12</sup> Med indre rammer menes her konsekvensene av aktørenes felles konstruksjon i undervisningen.

<sup>13</sup> Individuelt arbeid/arbeid i smågrupper er vår oversettelse. Lindblad og Sahlström omtaler dette *bänkarbete*.

---

1993-95 med hensyn til mengde individuelt arbeid og smågruppearbeid. Unntaket var matematikkundervisningen som var nokså lik i begge undersøkelsene.

For Lindblad og Sahlström var det primære interaksjonsprosessene i klasserommet. Ut fra dette perspektivet hevder de at begrensninger i og for interaksjon kan forstås som begrensninger i forhold til å skape mening (Lindblad og Sahlström, 1999). Når Lindblad og Sahlström sammenliknet leksjonene i 1993-95 med de fra 1973 tok de utgangspunkt i helklasseundervisning og individuelt arbeid/arbeid i smågrupper. Helklasseundervisningen foregikk ved at læreren snakket til klassen som en lyttende samtalepartner. Elevene skulle lytte til læreren og snakke en om gangen når de fikk anledning til det. De som fikk anledning til å snakke var de som ble bedt om det av læreren, samt de som klarte å lytte godt nok til taleren og som lyktes i å avkode når taleren nærmer seg et opphold. En viktig forutsening for denne formen for helklasseundervisning er at et stort antall elever ikke er engasjert i diskusjonen. Lindblad og Sahlström setter det på spissen og sier at denne undervisningsformen forutsetter delvis mislykkethet ettersom det ikke ville være mulig for mer enn en minoritet å delta i denne formen for diskusjon, selv om de skulle være engasjert i temaet. En konsekvens av denne type undervisning er, påpeker Lindblad og Sahlström, at det for de fleste individene i klasserommet er lite rom for sosial interaksjon som grunnlag for læring og sosialisering annet gjennom å lytte (Lindblad og Sahlström, 1999).

Når elevene holdt på med individuelt arbeid/arbeidet i smågrupper (jobbet med oppgaver enten individuelt eller i par), ga dette elevene gode muligheter til å snakke og til å interagere med andre. De fikk større innvirkning på hvordan de ønsket å bruke den tiden de hadde til rådighet, og de fikk mer tid til å trene tanken gjennom å snakke. Det er imidlertid ikke uvesentlig hvem man sitter sammen med i en lærings situasjon. I disse aktuelle klassene var valg av partner systematisk relatert til kjønn og felles skolefortid. Det var stor sannsynlighet for at elevene valgte en partner med samme kjønn som dem selv og som de også hadde gått på skole med på mellomtrinnet (Lindblad og Sahlström, 1999). Forholdet mellom de ulike faktorene



---

har på denne måten innvirkning på de begrensninger og muligheter for læring som den enkelte har.

I de siste ti årene har også norsk skoleforskning fokusert på klasseromsledelse og organisering av læringsarbeidet i skolen. I Kirsti Klettes Evaluering av Reform 97 presenteres ”et mer ajourført bilde av norsk klasseromspraksis” i grunnskolen (Klette, 2003:10). Det forskerne i denne evalueringen i hovedsak ville ha svar på var: 1) Er det riktig at læreren dominerer og regulerer kommunikasjon, aktiviteter og tidsbruk? 2) Hvordan realiseres lese- og skriveopplæringen på de laveste klassetrinnene? og 3) Er helklasseundervisning og lærerstyrt tavleundervisning fremdeles den dominerende undervisningsform? For å belyse spørsmålene valgte de å samle inn data gjennom observasjon i 30 klasserom på 1., 3., 6., og 9. trinn (Klette, 2003). Dette forskningsprosjektet ble gjennomført i grunnskolen, ikke i videregående, videre er det casestudier som vi ikke kan generalisere ut fra. Likevel er funn i forhold til spørsmål 1) og 3) av interesse for oss. Undersøkelsen gir oss et bilde av hva slags undervisning elevene vi har spurt *kan* ha hatt før de begynte i videregående.

Klette analyserte lærernes organisering av elevenes klasseromsarbeid gjennom å se på relasjonelle trekk mellom lærere og elever, dominerende læringsaktiviteter og organisatoriske rammer. Resultatene viste at ungdomstrinnet hadde mindre varierte arbeids- og organiseringsmønstre enn barne- og mellomtrinnet. I ungdomstrinnet fant de mer tradisjonelle strukturer, både knyttet til fag- og tidsbruk, men også til dokumentasjonsformer. Lærerstyrt helklasseundervisning med påfølgende individuelle oppgaver dominerte, mens klassesamtalen som samtale- og læringsforum var svak. De fant at måten den lærerstyrte helklasseundervisningen i en del klasserom ble gjennomført på var annerledes enn slik de var beskrevet i tidligere studier, den viste en annen type samhandling mellom elever og lærere. Elevenes stemme ble hørt, deres innspill ble tatt på alvor, uavhengig av om de svarte riktig eller feil. Dette så de i mindre grad på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Sammenliknet med tidligere studier var det også mindre helklasseundervisning, elevene brukte langt mer tid til individuell oppgaveløsning (Klette, 2003).

---

Klette henviser til andre studier hvor det uttrykkes skepsis til så mye bruk av individualiserte oppgaver (for eksempel Mortimore, 1988 og Alexander, 1997 i Klette 2003). I stedet framheves lærerens systematiske bruk av klassesamtale kombinert med aktivitet som en arbeidsform som fremmer læring. Disse studiene ”knytter elevenes læringsresultater til *kvaliteten* ved lærerens interaksjon med elevene, og især lærerens systematiske og gjennomtenkte bruk av ’classroom talk’ og ’high order questions’” (Klette, 2003:42).

I en artikkel fra 2007 underbygger Klette denne skepsisen (Klette, 2007). Artikkelen tar utgangspunkt i arbeidsplaner som verktøy for å realisere tilpasset opplæring. Eksemplene er hentet fra en videobasert klasseromsstudie i fagene norsk, naturfag og matematikk gjennom PISA+. Arbeidsplanene er en skriftliggjøring av hva elevene skal gjøre i de ulike skolefagene over en gitt periode, både på skolen og hjemme. Arbeidsplanene inneholder nivå-differensierte oppgaver å velge mellom, og elevene kan velge hvilke oppgaver de vil gjøre på hvilket tidspunkt, så lenge de er ferdige til angitt frist. Disse arbeidsplanene forutsetter at elevene har evne til planlegging, organisering og ikke minst regulering av eget læringsarbeid og selvdisciplin (Klette, 2007). Det vesentlige er imidlertid at relasjonen mellom formidlingssituasjoner og utprøvingssituasjoner blir overlatt til elevene selv, og i mange tilfeller vil ikke elevene koble sammen disse, de velger å arbeide med et annet fag så snart presentasjon av nytt stoff er gjort i fellesskap. Videre bygges kollektivet ned, klassen som enhet for læring bygges ned.

*Satt litt på spissen kan vi hevde at bruk av arbeidsplaner bidrar til at noen grupper elever får ansvaret for så å si forvalte sin egen ulykke. Slik sett forsterker individualiserte arbeidsformer allerede etablerte forskjeller mellom elevene. Stikk i strid med sine egne intensjoner bidrar dermed arbeidsplaner til å forsterke og sementere forskjeller snarere enn å utjevne dem (Klette, 2007: 351).*

Enkelte av elevene valgte å gjøre unna alle oppgavene innenfor ett fag i løpet av de to første dagene av en treukersperiode, mens andre valgte å utsette det meste til de to siste dagene av perioden. Elever mister presset og motivasjonen fra fellesskapet og blir overlatt til seg selv, mens læreren som veileder opptreer noe mer tilbaketrukket og

---

intervenerer i liten grad blant elever som ikke direkte ber om hjelp. Klette viser til Meichenbaum og Biemiller (1998) som har oppsummert forskning om læring i klasserommet. De argumenterer for tre typer læringssituasjoner; *tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner og konsolideringssituasjoner*. Den første viser til tilegnelse av nytt stoff (lærers strukturerte innvielse), den andre viser til situasjoner hvor elever må få prøve ut og gjenkjenne egen læring, mens den tredje knyttes til situasjoner med refleksjon og evaluering, og hvor elevene skal formidle til andre hva de har lært. Det må være god balanse mellom disse tre, hevder Meichenbaum og Biemiller. Resultat fra PISA+ viser at koblingen mellom tilegnelsessituasjoner og utprøvingssituasjoner var svak, og konsolideringssituasjonene var færre eller mindre tydelige enn tidligere (Klette, 2007). Dette kan også tolkes som utydelige faglige krav.

I evalueringen av Reform 97 fant de at deler av læringsarbeidet var preget av manglende faglige krav og faglige standarder. Lærerne ga ofte elevene generell ros som ikke konkret ble koblet til hva det var som var bra (Klette, 2003).

*Hyppig bruk av almen ros kombinert med fravær av eksplisitte og klare faglige standarder for elevenes klasseromsarbeid, var videre karakteristisk for våre klasserom og man kan spørre seg om lærernes individorientering og redsel for å krenke enkeltindividet har som en av flere konsekvenser en tilbaketrukket og passiv lærerrolle i arbeidet som elevenes faglige veileder (Klette, 2003:54).*

Med hensyn til relasjonene i klasserommet, de sosiale og emosjonelle rammene for læringsaktiviteten, var disse preget av respekt og toleranse (Klette, 2003).

## **2.2 Oppsummering av relevant forskning og betydning for vårt forskningsprosjekt**

Vi har sett at ulike faktorer spiller inn på elevresultatene. Familiebakgrunn er en viktig faktor, venner og sosial omgang spiller inn, men også skolen påvirker elevenes resultater. På skolen er det først og fremst læreren som er viktig, men også ekstra ressurser satt inn på utvalgte områder ser ut til å ha effekt. Skoleledelse ser derfor ut

---

til å ha påvirkning først og fremst indirekte, gjennom skolekultur og gjennom den enkelte lærer.

Ut fra det undersøkelsene ovenfor har vist, ser vi at klasseromsinteraksjonen er viktig for hvordan elevene opplever læringsmiljøet i skolen. Hvordan de får være delaktige i læringsarbeidet og hvordan de opplever å bli møtt av læreren og andre elever er viktig. Hvilke kompetanser den enkelte lærer har og utviser i møtet med elevene er av betydning for elevenes læring. Kan det være slik at dette har så stor betydning at det også har betydning for gjennomstrømmingen? Kan det være slik at elever i faresonen<sup>14</sup> ville fullført opplæringen om klasseromsinteraksjonen var god? Dette ønsker vi å se nærmere på ved å undersøke hva som har betydning for elever ved ulike skoler og ulike utdanningsprogram som har fullført opplæringen, og videre undersøke hvordan de oppfatter at klasseledelsen er. Hvor mye får de for eksempel selv delta i beslutninger rundt læringsarbeidet?

Tidligere undersøkelse tilsier at det er nødvendig å se nærmere på ledelse i klasserommet, både for å forklare resultater, men også for å forstå klasserommets praksisformer. Eksisterende undersøkelser fra klasserommet er i hovedsak kvalitative studier. Vi vil gjøre en komparativ og kvantitativ studie som sammenlikner utdanningsprogram og skoler med særlig vekt på klasseledelse.

I vår oppgave har vi valgt å fokusere på elevenes oppfatning av ulike sider ved læringsarbeidet slik det kan uttrykkes gjennom en kvantitativ undersøkelse. Noen av spørsmålene elevene er bedt om å svare på omhandler prosesser og relasjoner. Vi har imidlertid ikke gjort observasjoner som gir oss mulighet til å kommentere på de svarene som elevene har gitt, men må ta utgangspunkt i hvordan elevene oppgir at de oppfatter læringsmiljøet og lærernes ledelse. Likevel kan dette bidra til å si noe om hvordan elevene oppfatter hverdagen i opplæringssituasjonen.

---

<sup>14</sup> Elever i faresonen er elever med stort fravær i ungdomsskolen, synkende karakterer, negativ skoleopplevelse med mer (Markussen, Lødding og Vibe 2006).

I vår oppgave vil vi først og fremst trekke fram relasjonene knyttet til ledelse av læringsarbeidet, samt hvordan elevene oppfatter at de får ta del i bestemmelser rundt læringsarbeidet. I denne forbindelse kommer vi til å fokusere på elevenes mulighet for medvikning til *hva* de skal lære, *hvordan* de skal lære det samt *vurdering* av eget læringsprodukt/egen læringsprosess.

---

## 3 Metode

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for og begrunne valg av forskningsdesign og metode. Først gjør vi greie for vår metodiske tilnærming, så gjør vi rede for hvilket utvalg som inngår i undersøkelsen før vi gir en beskrivelse av arbeidet med utformingen av spørreskjemaet og gjennomføringen av undersøkelsen. Videre tar vi for oss undersøkelsens validitet, hvor vi beskriver hvilke statistiske analyser vi har foretatt. Til slutt kommer vi inn på våre etiske overveielser.

### 3.1 Metodisk tilnærming

Første del av metodekapitlet er viet det vi betegner som metodisk tilnærming. Ved valg av metode stilte vi oss spørsmålet: Hvilken tilnærming gir best svar på vår problemstilling? I dette underkapitlet vil vi beskrive vår metodiske tilnærming og begrunne de valgene vi har gjort.

#### 3.1.1 Komparativ studie med kvantitativ analyse

Gjennom vår undersøkelse ønsket vi å se på hvordan elever ved to ulike utdanningsprogram i videregående skole oppfatter klasseledelse og hva de oppgir som viktig for at de har fullført Vg1. Videre ville vi belyse likheter og forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler for så å se om vi kunne finne et mønster i forskjellene med hensyn til oppfatninger av klasseledelse. Vi ønsket å sammenligne svar fra elever på to utdanningsprogram (Vg1 studiespesialisering og Vg1 restaurant- og matfag) og tre videregående skoler. Da vi gikk inn i arbeidet med dette forskningsprosjektet hadde vi ingen klare oppfatninger eller hypoteser, men vi stilte oss noen spørsmål som vi ønsket å finne svar på.

For å kunne analysere og systematisere innsamlede data vil det være behov for et verktøy til systematiseringen; en ramme for analysen. På bakgrunn av den teorien vi omtalte i forrige kapittel, hvor vi har sett på skoleledelsesforskning generelt, empirisk forskning rundt temaet frafall og fullføring av videregående opplæring og videre knyttet dette til klasseromsforskning og forskning på klasseledelse, valgte vi å

---

utarbeide en analyseramme som bygger på Per-Erik Ellströms modell for livslang læring. Modellen tar utgangspunkt i pedagogisk ledelse, hvor Ellström ser sammenhengen mellom arbeid og læring. Vi gjør nærmere rede for Ellströms modell, og vår tilpasning av denne, i kapittel 4.

Som nevnt vil vi sammenligne to ulike utdanningsprogram ved tre videregående skoler. Dette kan vi betegne som et moderat antall enheter og de er sammensatte. Når Grønmo gjengir fellestrekk ved komparative studier sier han at ”de vanligvis omfatter få enheter, men hver enhet er som regel omfattende og kompleks.” (Grønmo, 2004:384). På bakgrunn av hva vi skal forsøke å finne svar på og med utgangspunkt i den teorien og den analyseramma vi har, har vi valgt en komparativ studie for vårt prosjekt.

En komparativ studie kan bygge på kvalitative eller kvantitative analyser. Dersom man ønsker en helhetlig forståelse hvor man gjør dybdebeskrivelser av de enhetene man studerer, velger man en kvalitativ analyse. Da forutsettes det få enheter, og enhetene må være klart avgrensede og oversiktelige. Ønsker man derimot å beskrive og sammenligne enheter slik at man får breddeinformasjon, velger man en kvantitativ analyse. Da tar man utgangspunkt i spesifikke variabler. Antall variable kan være ganske stort, og antall enheter kan være større enn i kvalitative analyser (Grønmo, 2004).

Vi har flere relativt ulike eller komplekse enheter og relativt mange variable. På bakgrunn av dette falt valget på en kvantitativ analyse. Kort oppsummert gjennomfører vi en komparativ studie med kvantitativ analyse.

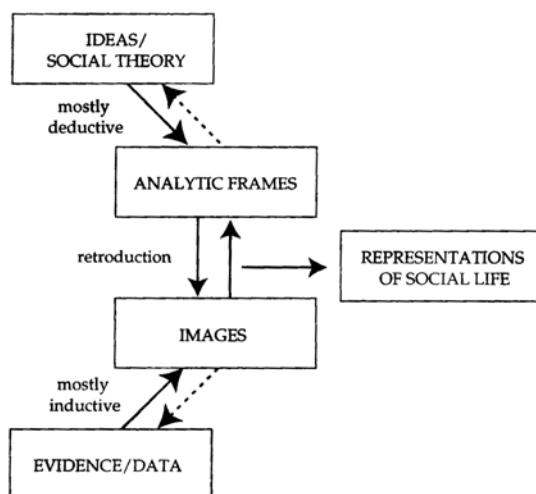
Vi har valgt et relasjonelt perspektiv på læring og ledelse som utgangspunkt for analysen. Det er en utfordring å avdekke aspekter ved relasjoner mellom mennesker gjennom kvantitativ metode hvor vi innhenter opplysninger fra informanter ved hjelp av et spørreskjema. Dette utdypes i kapittel 3.3.1 *Utarbeidelse av spørreskjema*. Der vil vi også komme inn på forholdet mellom det å få tak i nyanser i informantenes svar i forhold til å se på relasjoner mellom elever og lærere når informantene besvarer spørsmål i et skjema.

Vi er ikke ute etter å finne årsakssammenhenger som forklarer elevresultater i vår undersøkelse, men kun se på oppfatninger av klasseledelse og sammenhenger mellom de forholdene vi undersøker. I et av spørsmålene spør vi elevene hva som har hatt betydning for at de har fullført Vg1. Spørsmålet kan gi en beskrivelse av elevenes oppfatninger, men vi mener at vi ikke kan si noe om årsaker til at elever har fullført på bakgrunn av dette ene spørsmålet. Det vil si at vi har en ikke kausal undersøkelse.

### 3.1.2 Induktiv eller deduktiv forskning?

Vi har sett på eksisterende forskning og litteratur knyttet til klasseledelse samt frafall og fullføring i videregående skole. Vi ønsker å gjøre en kobling mellom det elever oppfatter skjer i klasserommet og om elever fullfører Vg1. Vi har ikke funnet tidligere forskning hvor klasseledelse knyttes til det å fullføre videregående opplæring. Vi hadde ikke klare hypoteser som utgangspunkt i arbeidsprosessen vår, men vi har vært åpne og stilt oss noen spørsmål som kan hjelpe oss å finne mønstre og sammenhenger mellom de ulike enhetene vi undersøker. I prosessen har vårt fokus vekslet mellom teori (litteratur og tidligere forskning på området) og vår egen empiri (spørreundersøkelse). Denne måten å jobbe på, hvor vi befinner oss et sted mellom ren induktiv (eksplorerende) og ren deduktiv (konfirmerende) forskning har Charles C. Ragin (1994) kalt retrodusjon.

FIGURE 3.1  
A Simple Model of Social Research.



Figur 5: Model of Social Research (Ragin 1994:57)



---

I modellen viser Ragin at samfunnsforskningen er en dialog mellom teori (ideals/social theory) og data (evidence/data). Den i hovedsak induktive prosessen, hvor data/empiri omdannes til det han kaller bilder (images), er i dialog med den i hovedsak deduktive prosessen, hvor teorien omdannes til analytiske rammer (analytic frames).

I kapittel 4 redegjør vi for valg av analyseapparat. Der kommer det fram at vi i analysearbeidet samlet spørsmål fra spørreskjemaet som vi mente hørte sammen teoretisk og begrepsmessig. Så foretok vi en Cronbach's alphaanalyse (CA). Dette ga oss brukbare konstrukter (samlevariable) som passet med det analyseapparatet vi har valgt. Vi tenkte videre at det kunne være andre spørsmål som også hørte sammen og gjennomførte en faktoranalyse. Gjennom faktoranalysen fikk vi verdier som tilsa at flere ulike spørsmål kunne henge sammen. I de tilfellene de innholdsmessig hang sammen valgte vi å etablere nye konstrukter.

Ved at vi har vekslet mellom et utgangspunkt i teori og tidligere forskning og vår egen empiri kan vi si at vi vår prosess har vært et sted mellom induktiv og deduktiv forskning. For å få en systematisk oppbygging av oppgaven presenteres teksten ut fra en deduktiv tankegang.

## **3.2 Utvalg**

For å kunne sammenligne svar fra elever på ulike utdanningsprogram og skoler må vi ha et tilstrekkelig antall informanter fra ulike enheter. Vi vil nå redegjøre for det utvalget vi har funnet hensiktsmessig og beskriver vårt valg av utdanningsprogram og skoler.

### **3.2.1 Valg av utdanningsprogram og skoler**

Som tidligere nevnt er det markant forskjell på hvor stor andel av elever som fullfører videregående opplæring på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Vi har valgt Vg1 studiespesialisering og vg1 restaurant- og

---

matfag som utgangspunkt for vår undersøkelse, og begrunnelsen for dette er gitt i kapittel 1.5.

I vårt prosjekt har vi valgt å fokusere på de elevene som fullfører Vg1 på videregående skole, og ikke de elevene som slutter. Dette har vi gjort av to grunner: For det første ønsket vi å finne sider ved klasseledelse som kan ha betydning for at elever fullfører. For det andre så vi at det ville være svært tidkrevende å nå de elevene som hadde sluttet.

For å kunne sammenligne både utdanningsprogram og skoler valgte vi å gjøre vår undersøkelse på tre skoler med omtrent samme størrelse og på skoler som har både restaurant- og matfag og studiespesialisering.

Når man velger en kvantitativ undersøkelse er det gjerne fordi man ønsker å generalisere funnene fra utvalg til en større populasjon. Vi har ikke tatt sikte på en slik systematisk generalisering. Ønsket vårt var å ha relativt store utvalg på flere skoler som vi så kunne sammenligne. Vi gjør det Grønmo kaller et skjønnsmessig eller pragmatisk utvalg (1994). Valget falt på tre videregående skoler, skole 1, skole 2 og skole 3. To av skolene har to grupper på studiespesialisering og to grupper på restaurant- og matfag. Den siste skolen, skole 3, har også to grupper på RM, men tre grupper på ST. Vi ønsket at alle skolene skulle ha omtrent like mange elever på henholdsvis ST og RM slik at sammenligningsgrunnlaget ble så likt som mulig. Vi ville derfor bare ha to grupper på skole 3 i utvalget. På det tidspunktet undersøkelsen skulle gjennomføres var en av gruppene borte fra skolen. Av praktiske årsaker valgte vi derfor de to andre gruppene. Det er ingen grunn til å tro at det var forskjell på disse tre gruppene.

Vi ønsket å gjennomføre spørreundersøkelsen på skolene selv. For å unngå for stor kostnad og tidsbruk ved gjennomføringen valgte vi derfor skoler på Østlandet. Det var da vanskelig å finne tre skoler som hadde ordinær studiespesialisering samtidig som de hadde restaurant- og matfag. På en av de valgte skolene er det derfor elever fra studiespesialisering med formgiving som representerer studiespesialisering. Dette mente vi skulle være uproblematisk fordi vi på ST ba elevene tenke på fellesfagene

---

(matematikk, naturfag, norsk, engelsk og fremmedspråk). I ettertid har det vist seg at dette ikke ble helt uproblematisk, noe vi vil komme tilbake når vi presenterer resultatene fra undersøkelsen. På RM ba vi elevene tenke på felles programfag (bransje, fag og miljø, råstoff og produksjon og kosthold og livsstil).

### **3.2.2 Tre videregående skoler på Østlandet**

Alle de tre skolene vi har valgt er kombinerte skoler, dvs. skoler med både studieforberevende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Skolene har mellom 500 og 650 elever. Skolene ligger på Østlandet, og hver for seg representerer de ulike geografisk plassering og ulikt utdanningsnivå i befolkningen. Før vi utdyper skolenes plassering med hensyn til utdanningsnivå nærmere gir vi en kort presentasjon av de tre skolene.

For å gi et bilde av elevgrunnet på de tre skolene vil vi under presentasjon av skolene kommentere elevenes gjennomsnittlige inntakskarakter samt karakterutviklingen ved skolene og utdanningsprogrammene. Vi har ikke til hensikt å gjennomføre en effektstudie som avleder årsakssammenhenger mellom prestasjoner og klasseledelse, men ønsker bare å gi et bilde av elevgrunnet. Av hensyn til anonymiteten gjengir vi ikke eksakte tall, men plasserer kun skolene i forhold til hverandre<sup>15</sup>.

#### **3.2.2.1 Skole 1**

Skolen ligger i grisgrendt strøk på Østlandet. Befolkningen i denne regionen er den med lavest utdanningsnivå når vi sammenligner med de to andre områdene. I dette området er det høyere andel som velger yrkesfaglig framfor studieforberevende utdanning på Vg1. Skolen hadde ca. 600 elever skoleåret 2006-2007 og ca 80 prosent av elevene på skole 1 hadde denne skolen som sitt første ønske. Skoleåret 2006-2007 var andelen elever som fullførte første året Vg1 RM 83 prosent. På ST fullførte 94 prosent, mens 2 prosent hadde individuell opplæringsplan, det vil si at 96 prosent av

---

<sup>15</sup> Tallmaterialet i presentasjonen av skolene samt tallgrunnlag for sammenligning av gjennomsnittlig inntakskarakter og karakterutvikling er hentet fra fylkeskommunenes statistikker. De er ikke nærmere definert i referanselista av hensyn til skolenes anonymitet.

---

elevene på ST fullførte. Summen for hele skole 1 mht. til andelen som fullførte er 96 prosent.

Når det gjelder gjennomsnittlig inntakskarakter plasserer skole 1 seg mellom de to andre skolene. Deler vi det på utdanningsprogram har ST på skole 1 den laveste gjennomsnittskarakteren ved inntak, men de har en positiv karakterutvikling, om enn ganske liten. På RM har alle de tre skolene omtrent lik inntakskarakter, men RM på skole 1 har den største negative karakterutviklingen av de tre skolene.

### **3.2.2.2 Skole 2**

Skolen har ca 500 elever og ligger i tett befolket område. I dette området har befolkningen det høyeste utdanningsnivået blant skolene i vår undersøkelse. Det er lavere andel som velger yrkesfag framfor studieforbredende utdanning på Vg1. Skoleåret 2006-2007 var andelen elever som fullførte første året på RM 92 prosent og 98 prosent på ST FO. Summen for hele skolen mht. til andel fullførte, når alle skolens øvrige utdanningsprogram er tatt med, er 96 prosent. 84 prosent av elevene som ble tatt inn på skole 2 hadde denne skolen som sitt første ønske ved inntak høsten 2006.

Skole 2 er den skolen med høyest gjennomsnittlig inntakskarakter når vi ser skolen under ett. Gjennomsnittlig inntakskarakter for ST plasserer seg mellom de to andre skolene, men de har den beste positive karakterutviklingen av samtlige. På RM er inntakskarakteren som på de to andre skolene, og karakterutviklingen er negativ, men ikke i så stor grad som på skole 1.

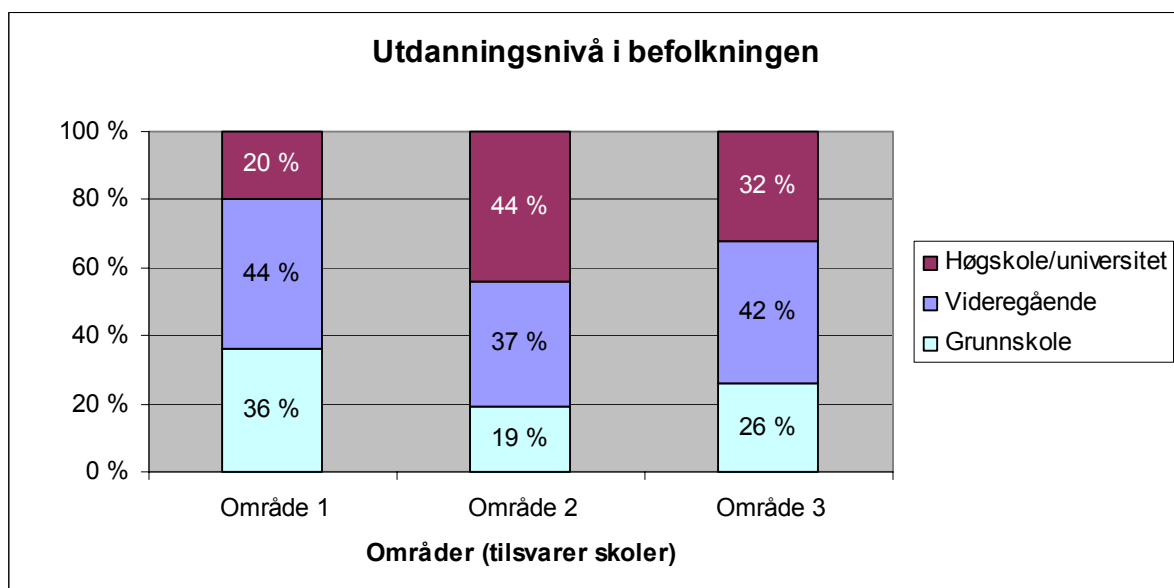
### **3.2.2.3 Skole 3**

Skolen har ca 650 elever og ligger i et område med både spredt og tett bebyggelse. Befolkningen i denne regionen har et utdanningsnivå som plasserer seg mellom de to andre områdene i undersøkelsen vår. I dette området er det nokså jevnt fordelt med hensyn til hvor mange som velger yrkesfaglig og studieforbredende utdanning på Vg1. Skoleåret 2006-2007 var andelen elever som fullførte første året på RM 87 prosent og 99 prosent på ST. Summen for hele skole 3 mht. til andelen fullført er 96 prosent. Også på skole 3 hadde 84 prosent av elevene denne skolen som sitt første ønske.

Skole 3 har den laveste gjennomsnittlige inntakskarakteren for skolen som helhet. Likevel er det på ST på skole 3 vi finner den høyeste gjennomsnittlige inntakskarakteren, men den dårligste karakterutviklingen. Den eneste av RM-gruppene som har positiv karakterutvikling finner vi på skole 3.

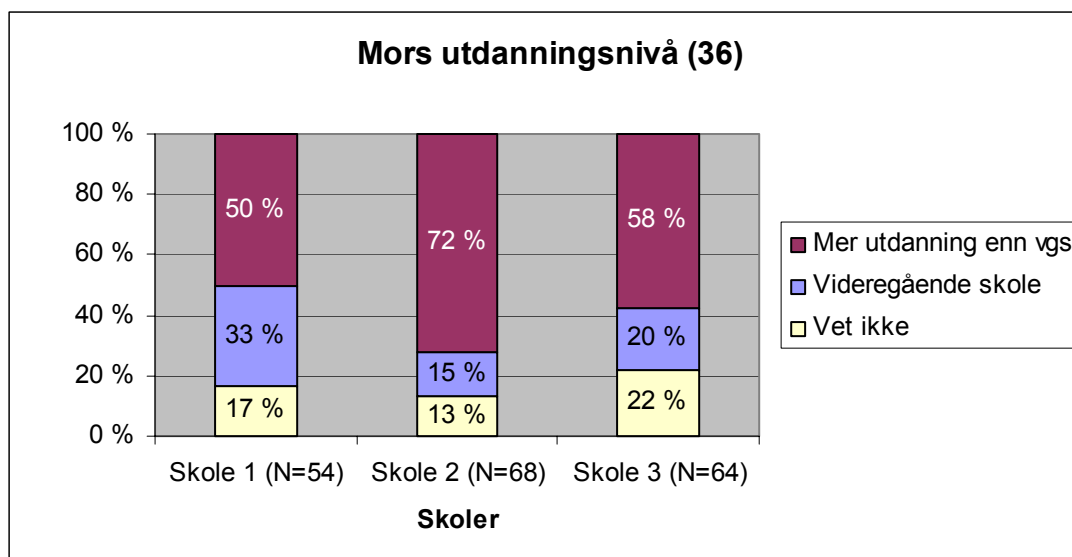
### 3.2.2.4 Skolenes ulikheter med hensyn til utdanningsnivå

I vår spørreundersøkelse bekrefter elevene at de kommer fra områder med ulikt utdanningsnivå. Figur 6 viser utdanningsnivået i befolkningen for hvert av områdene. (Skole 1 ligger i område 1 osv.) Figur 7 viser elevenes svar på om mor har utdanning utover videregående opplæring. I valget mellom å bruke mors eller fars utdanningsnivå valgte vi mors fordi det kan gi et tydeligere bilde av utdanningsnivå. For å få et så riktig svar som mulig valgte vi å spørre elevene om mor har utdanning ut over videregående opplæring.



Figur 6: Utdanningsnivå i befolkningen (SSB, 2006b)

Figuren over viser at i område 2 har 44 prosent av befolkningen høgskole eller universitet. Tilsvarende tall for område 1 er 20 prosent. Område 3 legger seg imellom disse, der har 32 prosent av befolkningen høgskole- eller universitetsutdanning. Den neste figuren viser hva elevene i vår undersøkelse svarer når de skal oppgi mors utdanningsnivå.



*Figur 7: Mors utdanningsnivå*

Som vi ser av figuren over bekrefter elevene forholdet med hensyn til utdanningsnivå i befolkningen i de tre områdene ved at 72 prosent av elevene på skole 2 oppgir at mor har utdanning utover videregående. Tilsvarende tall for skole 1 og skole 3 er henholdsvis 50 og 58 prosent.

Når prosentandel utdanning utover videregående opplæring er høyere i vår undersøkelse enn i tallene fra SSB kan det ha flere forklaringer. Vi spesifiserte ikke ulike utdanningsnivå fordi vi ønsket å forenkle svaralternativene. Det betyr at når elevene har svart at mor har utdanning ut over videregående opplæring kan det være kurs eller tilleggsutdanning som ikke er på høgskolenivå. Dette betyr videre at når elevene oppgir at mor har utdanning utover videregående opplæring i vår undersøkelse tilsvarer ikke det eksakt det som ligger i SSBs kategori høgskole eller universitet. Tall fra SSB viser at elever som velger studiespesialisering har foresatte med høyere utdanning enn de som velger yrkesfaglige utdanningsprogram. I vår undersøkelse går ca 2/3 av elevene på ST og ca 1/3 av elevene på RM. Dette kan også være med på å forklare hvorfor elevene i vår undersøkelse har oppgitt en høyere prosentandel hvor mor har utdanning utover videregående opplæring.

---

## 3.3 Spørreskjema

Vi går nå fra beskrivelsen av utvalget i vår undersøkelse til å beskrive prosessen rundt utarbeidelse av spørreskjemaet og gjennomføring av selve spørreundersøkelsen. Vi vil komme inn på oppbygningen av spørreskjemaet, utforming av spørsmålene, pilotering og gjennomføring av undersøkelsen. Til slutt ser vi på den konkrete fordelingen av utvalget mellom skoler og utdanningsprogram og undersøkelsens svarprosent

### 3.3.1 Utarbeidelse av spørreskjema

Det kan være vanskelig å lage et godt spørreskjema. Spørsmålene må være klare og lette å forstå, de skal kunne gi svar på den aktuelle problemstillingen og de skal måle det de er ment å måle. Vi valgte å ta utgangspunkt i store undersøkelser som NIFUSTEP (Markussen, 2003), Elevundersøkelsen (2007) og Pisa (2003) i utforming av våre spørsmål. Disse undersøkelsene har henvendt seg med spørreskjema til elever i videregående skole. Det er store undersøkelser hvor det er brukt mye tid på utarbeidelse og utprøving av spørsmål. Etter hvert i prosessen så vi at ikke alle spørsmålene var dekkende for det vi ville undersøke, vi har derfor omarbeidet og føyd til egne spørsmål.

#### 3.3.1.1 Oppbygging av spørreskjemaet

Utarbeidelse av spørreskjemaet bygger på Ellströms modell for pedagogisk ledelse, hvor han deler aspekter ved læringssituasjonen i tre områder, *oppgave, metode og resultat*. Som tidligere nevnt har vi valgt å ta utgangspunkt i Ellström i analysearbeidet også. I kapittel 4, *Analyseramme*, gir vi en grundig presentasjon av Ellström, som vårt grunnlag for valg av analyseramme samt vår tilpasning av hans modell. Vi kan nå si at vi har valgt å endre betegnelsen på aspektene *oppgave, metode og resultat* til *innhold, arbeidsformer og vurdering*. Begrunnelsen for dette gir vi i kapittel 4. I oppbyggingen av vårt spørreskjema har vi fulgt denne inndelingen. Områdene finnes igjen som tre hoveddeler med overskriftene: *"Det du skal lære"* (*innhold*), *"Hvordan du lærer"* (*arbeidsformer*) og *"Vurdering og veiledning"* (*vurdering*). Ellström har definert typer av læring/læringsnivåer i tre, reprodutiv

---

læring, produktiv læring og kreativ læring. Avhengig av om oppgave, metode og resultat er gitt eller ikke gitt får vi et læringsmiljø som representerer henholdsvis reprodusert læring, produktiv læring eller kreativ læring, (Ellström, 1996). Våre spørsmål er utarbeidet med tanke på å kunne gi svar på hvordan elevene oppfatter klasseledelsen og læringsmiljøet i forhold til Ellströms modell.

Spørreskjemaet inneholder også tre spørsmål om elevenes kjennskap til skolens fraværsrutiner og om lærerens oppfølging av rutinene. Vi ville se om elevene kjente sentrale deler av reglementet og om skolen følger opp reglementet eller i vårt tilfelle om lærerne følger opp i forhold til elevene. Dette kan fortelle oss om andre sider ved forholdet mellom skolen/læreren og eleven.

Det kan være en utfordring å avdekke aspekter ved relasjoner mellom mennesker i et spørreskjema. Når vi har tatt utgangspunkt i Ellströms modell mener vi at vi har avgrenset og operasjonalisert enkelte sider ved mellommenneskelige relasjoner som kan være av interesse i forhold til pedagogisk ledelse. Vi har utarbeidet noen spørsmål som vi mener kan si noe om elevenes oppfatning av lærerens ledelse av læringsarbeidet og i hvilken grad de opplever faglig og sosial oppfølging. Dette vil forhåpentligvis kunne si oss noe om læringsmiljø og klasseledelse i et relasjonelt perspektiv slik elevene oppfatter det.

Videre ønsket vi å undersøke om hvilke sider ved klasseledelse som har betydning for at elever fullfører Vg1. Vi har derfor noen spørsmål under overskriften "*Hvorfor har du fullført?*". Her har vi tatt med forhold som omhandler flere sider ved klasseledelse og forhold som ligger utenfor det skolen eller læreren kan kontrollere. Spørsmålene er tatt med for å finne ut hva som er av betydning for eleven i forhold til å ha fullført skoleåret og for å kunne se hvordan disse samvarierer med spørsmål under temaene innhold, arbeidsformer og vurdering tidligere i skjemaet. Vi har derfor tatt utgangspunkt i de samme tre områdene i spørsmålene om fullføring.

For å kunne sammenligne svar mellom utdanningsprogram krysser eleven av for dette i starten av skjemaet. Skjemaene hadde ikke avkryssing for skole, men vi holdt skjemaene atskilt inntil vi nummererte dem. Vi har tatt med flere bakgrunnsspørsmål



---

for å kunne kontrollere vår undersøkelse mot tidligere undersøkelser. Dette er spørsmål om ambisjonsnivå og sosial bakgrunn. I bearbeidningen av materialet har vi sett at mengden informasjon vi fikk gjennom spørreundersøkelsen ble svært omfattende til å være en masteroppgave. Vi har derfor valgt ikke å gå grundig inn på variable som har med elevenes bakgrunn å gjøre, men konsentrert oss om elevenes oppfatning av klasseledelse og spørsmål knyttet til det å fullføre.

### **3.3.1.2 Utforming av spørsmål**

Vi har valgt å holde oss til faste svaralternativer, lukkede spørsmål, i vår undersøkelse fordi det letter bearbeidningen av dataene når vi skal sammenligne svar fra mange informanter. Da så vi det som en fordel at svarene var på samme presisjonsnivå, samtidig som vi lettere kunne slå sammen variabler og se på grupper av variabler innenfor de ulike hovedområdene våre. Vi ser at vi på denne måten går glipp av nyanser og utdypinger fra elevene, men vi valgte likevel dette for å kunne behandle et såpass stort datamateriale innenfor rammen av en masteroppgave. Det er også ofte slik at nyansene i slike åpne svar blir borte i den videre databehandlingen (Kleven, 2002a).

I ett av spørsmålene har vi likevel gitt mulighet for et åpent svaralternativ. Der kunne elevene utdype om det var andre momenter enn de vi hadde listet opp som hadde hatt betydning for at de fullførte dette skoleåret.

Spørreskjemaet består av 37 spørsmål, hvor sju av spørsmålene inneholder underspørsmål. Vi veksler mellom å formulere spørsmål som skal besvares og påstander informantene skal ta stilling til. De fleste spørsmålene og påstandene har svaralternativer på ordinalnivå. Når målingen er gjort på ordinalnivå er svaralternativene ordnet langs en dimensjon/skala, men det er ikke like stor avstand mellom verdiene på skalaen. Vi kan rangere svarene i forhold til om en verdi er høyere eller lavere enn en annen (Kleven, 2002a).

Bakgrunnsspørsmålene i undersøkelsen er på nominalnivå. Det betyr at informantene plasseres i ulike kategorier, men kategoriene kan ikke ordnes på en skala og har ingen logisk rekkefølge. Noen få spørsmål er på intervallnivå, i det vi spør hvor ofte

---

elevene utfører noe. Vi kan likevel ikke behandle disse variablene som rene målinger på intervallnivå fordi intervallet mellom svaralternativene ikke er like langt. Det er viktig å ta hensyn til hvilket målingsnivå variablene har når man skal behandle variablene statistisk.

Som sagt er de fleste av spørsmålene og påstandene på ordinalnivå. På alle disse variablene har vi valgt fire svaralternativer. Disse svaralternativene er like gjennom store deler av skjemaet. Det valgte vi for å lette så vel utfyllingen for elevene som analysearbeidet vårt. Svaralternativene er: *"Ikke i det hele tatt"*, *"I liten grad"*, *"I noen grad"* og *"I stor grad"*. Det finnes ikke et midtpunkt, og vi har dermed tvunget informantene til å ta stilling på den ene eller andre siden. Det vil gi klarere utslag når vi analyserer resultatene, og dette ser vi som en fordel. Av samme grunn har vi prøvd å unngå *"Vet ikke"* som svaralternativ. Når vi likevel har med *"Vet ikke"* som svaralternativ i fire spørsmål er det fordi det var spørsmål hvor elevene kunne mangle forutsetninger for å avgi svar.

### 3.3.2 Pilotering

Vi har tidligere nevnt at spørsmålene i undersøkelsen vår bygger på spørsmål fra andre større undersøkelser. Siden vi har endret og lagt til en del spørsmål, fant vi det nødvendig å teste ut skjemaet på noen elever før vi gjennomførte undersøkelsen i full skala. Dette gjorde vi for å finne ut om det vi la i spørsmål og begreper stemte overens med elevenes oppfatninger. På denne måten håpet vi å redusere sjansen for tilfeldige målingsfeil, med andre ord øke reliabiliteten. I tillegg ønsket vi å finne ut hvor lang tid elevene brukte på å fylle ut skjemaet. En utdyping av reliabilitetsbegrepet kommer vi tilbake til i kapittel 3.4.1.

Ideelt sett skulle vi testet skjemaet på en hel gruppe elever på studiespesialisering og restaurant- og matfag, men tiden ble for knapp. Vi ba to elever, en fra Vg1 studiespesialisering og en fra Vg1 yrkesfag om å fylle ut skjemaet, samtidig som de merket seg hvor det var uklarheter og ting de ikke forsto.

---

Våre testpersoner brukte mellom 10 og 15 minutter på å fylle ut skjemaet, og de syntes ikke at skjemaet var for langt og omfattende. Vi hadde som utgangspunkt at undersøkelsen skulle kunne gjennomføres på en skoletime (45 minutter), med innledende informasjon, utfylling av skjema og innsamling. Når det tok disse elevene inntil 15 minutter å gjennomføre undersøkelsen så vi at det ville la seg gjøre å holde undersøkelsen innenfor den tiden vi hadde tenkt. Det førte til at vi beholdt alle spørsmålene. Tilbakemeldingen fra våre to testpersoner gjorde at vi endret på noen av spørsmålsformuleringene. De viktigste tilbakemeldingene fra elevene i piloteringen var på spørsmål 15 *"I hvilken grad bruker dere disse arbeidsformene?"* og spørsmål 34 der vi ber elevene om å prioritere hva som hadde vært viktigst for dem med hensyn til å fullføre dette skoleåret.

I spørsmålet om bruk av arbeidsformer hadde vi listet opp fem ulike arbeidsformer. Disse var *a) tavleundervisning b) individuelt arbeid med fagene c) gruppearbeid d) praktisk arbeid med fagene og e) temaundervisning/prosjektarbeid*. En av elevene savnet en arbeidsform hvor lærer og elev har dialog rundt lærestoffet. Han mente at tavleundervisning ikke rommet dette og fant heller ingen annen kategori som rommet dette. Vi la derfor til en kategori; *"Undervisning hvor lærer og elever diskuterer lærestoffet"*. Dette oppfatter vi som det samme som Klette (2003) omtaler som klassesamtale. Den andre eleven hadde en kommentar til kategorien individuelt arbeid med fagene. Når det sto som det gjorde oppfattet han det som om man skulle jobbe alene. Han mente at de ofte arbeidet individuelt, uten direkte hjelp av lærer, men at de kunne sitte sammen to og to. Vi la derfor til en parentes (*alene eller sammen med noen*)

I tillegg til å spørre elevene hvilken betydning ulike faktorer har hatt for at de fullførte Vg1, ønsket vi svar på hvilke faktorer som hadde vært viktigst for dem (spørsmål 34). Vi listet opp 16 faktorer og ba dem velge fem faktorer og prioritere dem fra en til fem. Dette viste seg å være vanskelig å forstå samtidig som det var vanskelig å prioritere så mange. Vi valgte derfor å redusere antallet faktorer de skulle prioritere til tre og vi endret noe på oppsettet av spørsmålet. Vi passet også på å gi

---

grundig informasjon om dette spørsmålet da vi gjennomførte undersøkelsen på skolene.

På bakgrunn av pilotundersøkelsen og en siste gjennomgang med veilederne ferdigstilte vi spørreskjemaet. Skjemaet og melding om prosjektet ble sendt Norsk samfunnsviteskapeleg datatjeneste AS (NSD) og vi fikk tilbakemelding 06.06.07 om at prosjektet ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

### **3.3.3 Gjennomføring av selve undersøkelsen**

Vår første henvendelse til skolene var i februar 2007. Vi ringte rektorene på de tre skolene og alle ga oss tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. Rektorene ba oss sende mer konkrete opplysninger om prosjektet med kopi til navngitte kontaktpersoner på de aktuelle avdelingene. Dette gjorde vi, før vi kontaktet avdelingslederne og gjorde avtaler for gjennomføring av selve undersøkelsen.

Vi ønsket å gjennomføre undersøkelsen mot slutten av skoleåret, slik at de elevene vi spurte virkelig hadde fullført hele året. Undersøkelsen ble gjennomført i perioden 23. mai til 1. juni 2007.

Vi hadde valget mellom å gjennomføre spørreundersøkelsen på papir eller elektronisk. Vi hadde også valget mellom å sende skjemaet til skolene eller møte opp personlig. Dersom vi hadde sendt skjemaet, elektronisk eller på papir, var vi usikre på hvor god svarprosent vi ville oppnå. Vi ønsket at alle elevene skulle gjennomføre undersøkelsen samtidig og vi ville være til stede ved gjennomføringen, i håp om at det ville gi høy svarprosent og lik gjennomføring. Vi var usikre på om skolene hadde datarom tilgjengelig når vi skulle gjennomføre undersøkelsen, derfor valgte vi papirvarianten.

Når vi ønsket å gjennomføre undersøkelsen selv hang det også sammen med at vi ville belaste skolen og lærerne så lite som mulig, fordi vi vet at videregående skole har vært utsatt for mange ulike undersøkelser og evalueringer den siste tiden. Samtidig var dette i avslutningen av skoleåret og lærerne var opptatt med eksamen og

vurdering. Vi var redde for at undersøkelsen vår ville ”drukne” i alt læreren hadde å gjøre og dermed ville bli nedprioritert. Vi ønsket en så høy svarprosent som mulig. Dette tror vi oppnås best ved at det er satt av planlagt tid til undersøkelsen og at elevene sitter samlet og svarer. Ved at vi skulle være til stede måtte skolene avsette tid og forberede elevene på at vi skulle komme. Den viktigste årsaken til at vi ville gjennomføre undersøkelsen selv var likevel ønsket om å sikre god og lik informasjon til alle elevene. Dette kommer vi tilbake til i neste kapittel hvor vi tar opp undersøkelsens validitet.

Når elevene var samlet og var klare til å gjennomføre undersøkelsen ga vi dem muntlig informasjon om prosjektet, anonymitet, frivillighet og utfylling av spørreskjemaet. Vi presiserte også hvilke fag de skulle tenke på ved utfyllingen. Den samme informasjonen var skrevet ned og lå foran i selve spørreundersøkelsen. Denne siden ble de bedt om å rive av og beholde dersom de ønsket det.

Vi delte så ut spørreskjemaene og elevene fylte dem ut hver for seg. Underveis i utfyllingen svarte vi på spørsmål fra elevene der det var uklarheter eller ting de ikke forsto. Alle elevene måtte sitte i ro til det hadde gått 10 minutter, etter det kunne de levere skjemaet og forlate klasserommet. Elevene fikk sitte til de var ferdige, og alle valgte å delta.

### 3.3.4 Fordeling av utvalget og svarprosent

Tabell 2 viser utvalget fordelt mellom skole og utdanningsprogram (antall respondenter i parentes).

	<b>Studie- spesialisering</b>	<b>Restaurant - og matfag</b>	<b>Totalt</b>
<b>Skole 1</b>	53 (36)	25 (19)	78 (55)
<b>Skole 2</b>	57 (50) (ST FO)	24 (18)	81 (68)
<b>Skole 3</b>	53 (45)	28 (19)	81 (64)
<b>Totalt</b>	163 (133)	77 (55)	240 (187)

*Tabell 2: Fordeling av utvalg på skoler og utdanningsprogram*

Det totale utvalget er på 240 elever. Figuren viser også at det er vesentlig flere elever på studiespesialisering enn på restaurant- og matfag (henholdsvis 163 elever og 77 elever). Dette er i samsvar med tall for hele landet, som sier at nesten halvparten av elevene velger studieforbereende utdanningsprogram hvorav ca 36 % velger studiespesialisering. Resten av elevene fordeler seg på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene hvor ca 4,2 % er innenfor restaurant- og matfag (SSB, 2006a).

Tabell 3 viser svarprosenten for undersøkelsen som helhet og fordelingen mellom skoler og utdanningsprogram.

	<b>Studie- spesialisering</b>	<b>Restaurant - og matfag</b>	<b>Totalt</b>
<b>Skole 1</b>	68 %	76 %	71 %
<b>Skole 2</b>	88 %	75 %	84 %
<b>Skole 3</b>	85 %	68 %	79 %
<b>Totalt</b>	82 %	71 %	78 %

*Tabell 3: Svarprosent samlet og for hver enhet*

Som vi ser av tabellen er den totale svarprosenten for undersøkelsen 78 prosent. Svarprosenten er noe høyere på ST (82 prosent) enn på RM (71 prosent). Det er også forskjeller mellom skoler, hvor skole 2 har den høyeste svarprosenten (84 prosent).

### **3.4 Validitet**

I pedagogisk forskning undersøker man gjerne forhold som ikke umiddelbart er målbare. Mye av det vi ønsker å undersøke er ofte ikke direkte observerbart. Dette er gjerne teoretiske eller generelle begreper som er vanskelige å måle, derfor må vi gjøre begrepene om til noe vi kan studere, med andre ord operasjonalisere begrepene. Vi må gjøre en vurdering av reliabilitet (pålitelighet i materialet) og validitet (gyldighet), herunder begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og statistisk validitet (Kleven, 2002b).

---

I dette kapitlet vil vi beskrive hva vi har gjort for å sikre at vår metodiske tilnærming og de dataene vi har samlet inn, er relevante for og gir oss et godt svar på vår problemstilling. Vi tar først for oss reliabilitet og begrepsvaliditet. Så går vi inn på statistisk validitet og ytre validitet. Vi har ikke vurdert den indre validiteten i vår undersøkelse da indre validitet kun trekkes inn når man ønsker å tolke årsaksforhold mellom variabler. Vår undersøkelse er, som tidligere nevnt, ikke kausal. Til slutt i dette kapitlet kommer vi med betraktninger rundt forskningsetikk knyttet til vårt prosjekt.

### **3.4.1 Reliabilitet**

I dagligtale omtales reliabilitet som pålitelighet. Kleven (2002b) hevder at for at reliabiliteten i en undersøkelse skal være god må dataene i liten grad være påvirket av tilfeldige målingsfeil. Reliabilitetsbegrepet kan knyttes til enkeltpersoners pålitelighet når de måles. For å oppnå høy reliabilitet må undersøkelsen gjennomføres nøyaktig.

En viktig faktor for å sikre reliabiliteten er at informantene får god og lik informasjon før de besvarer en undersøkelse. Vi hadde utarbeidet skriftlig informasjon som fulgte spørreskjemaet. Denne informasjonen gikk vi igjennom med informantene før de i besvarte skjemaene. Vi valgte å holde programområdene atskilt ved gjennomføringen for å kunne informere mer presist til elevene i forkant av utfyllingen. Vi var selv til stede og ga denne informasjonen.

Våre informanter er elever på første trinn i videregående skole. De er seksten, sjetten, år gamle, og som en lærer på en av skolene sa, så er de opptatt av det som skjer her og nå. De er fanget av øyeblikket og preget av sin egen sinnsstemning. Vi kan ikke garantere at elevene ville svart det samme dersom vi hadde gjennomført undersøkelsen noen uker eller måneder seinere. Dette er ungdommens vesen, og vi tror at dette vil prege deres tanker og valg også i andre situasjoner utover det å besvare en undersøkelse. Derfor mener vi at deres svar vil kunne være representative for deres meninger. Vi kan heller ikke være sikre på om de har tatt undersøkelsen seriøst og svart oppriktig. Dette har vi tatt hensyn til, først da vi registrerte spørreskjemaene, så ved ulike tester i dataanalyseverktøyet SPSS. Vi fant tre

---

skjemaer som vi tolket som useriøse. Disse skjemaene valgte vi å holde utenfor registreringen av svarene.

For å kunne finne eventuelle skjevheter i materialet, det vil si om det kunne være spørsmål som skilte seg merkbart ut med en avvikende svarprofil, gjorde vi bruk av Skewness og kurtosis i SPSS (vedlegg 5). Her fant vi noen variable som skilte seg ut, med verdier på over eller under 1. Dette var spørsmål 2, *om det var elevenes første år i videregående skole*, spørsmål 3, *om de skulle fortsette med videregående opplæring neste skoleår* og spørsmål 33, der vi spør hva som har hatt betydning for om elevene fullførte Vg1. På alternativ h) *jeg har mange venner på skolen*. På disse spørsmålene lå hovedtyngden av svarene på samme svaralternativ, noe som er naturlig når vi tar i betraktning spørsmålenes innhold. Forøvrig ga resultatet på Skewness og kurtosis indikasjon på at elevene har svart oppriktig.

### 3.4.2 Begrepsvaliditet

For å sikre at det er samsvar mellom de spørsmålene vi stiller og det vi ønsker å få svar på må vi sikre oss at begrepsvaliditeten er god. Er vår operasjonalisering av begrepet klasseledelse ivaretatt gjennom vår inndeling i områdene innhold, metode og vurdering som så har sine enkeltspørsmål innenfor hvert av disse områdene?

Vi hadde en liten pilotundersøkelse for å finne ut om det vi la i spørsmål og begreper stemte overens med elevenes oppfatninger. I kapittel 3.3.2 redegjorde vi for endringer vi foretok etter de tilbakemeldingene vi fikk i piloten. Vi hadde også en samtale med de to elevene hvor vi diskuterte betydningen av ord og begreper i spørreskjemaet for sjekke om deres oppfatninger stemte overens med våre.

Et aspekt ved begrepsvaliditet er ekvivalens. Ekvivalensaspektet er et spørsmål om ”i hvilken grad ulike måter å spørre på gir samme resultat.” (Kleven 2002b:127).

Vi har delt vårt spørreskjema inn i flere deler hvor hver del har flere spørsmål, eller variabler. Vi har samlet disse variablene ut fra hva vi antar kan beskrive samme begrep og hvor vi mener at vi har teoretisk støtte. Ved hjelp av en faktoranalyse har



vi sett om det er sammenheng mellom variablene. Vi har så målt Cronbach's alphaverdien og funnet ut om det er indre konsistens i elevenes svar.

I

Tabell 4 gjengir vi en oversikt over hvilke spørsmål som inngår i de konstruktene vi anvender i analysen. Dette er konstrukter vi mener inneholder variabler som dekker samme begrep, samtidig som de har akseptabel Cronbach's alphaverdi. For enkelthets skyld har vi tatt med Cronbach's alphaverdien og antall svar i denne tabellen selv om disse tallene ideelt sett skulle vært kommentert i kapitlet om statistisk validitet. Verdien skal ideelt sett ligge over 0,7. Som det går fram av tabellen har vi godtatt en verdi ned mot 0,6 fordi det er snakk om grad av sammenheng og ikke en absolutt grense. Når det gjelder innhold i spørsmålene i konstruktene gjengis disse i kapittel 5.

	<b>Konstrukter</b>	<b>Spørsmål som inngår</b>	<b>CA-verdi</b>	<b>Antall</b>
<b>Innhold</b>	Medbestemmelse innhold	5, 7 og 9	0,608	186
	Tilpasning innhold	8, 31 og 32	0,608	186
	Faglig støtte	11, 12, 13 og 28	0,720	187
<b>Arbeidsformer</b>	SUMskåre praktisk (metode)	15 d, e og f	0,613	187
	SUMskåre praktisk passer	19 d, e og f	0,631	186
<b>Vurdering</b>	Medvirkning vurdering	23, 24, 26 og 27	0,623	184
<b>Fullføre</b>	Oppfølging av læringsmiljø	33 c, d og o	0,711	183
	Medbestemmelse	33 e, f og g	0,766	184
	Krav og utfordringer	33 i og m	0,636	183
	Ønsket utd.prog og skole	33 k og l	0,759	181

*Tabell 4: Oversikt over konstrukter*

Tabellen viser hvilke variable (spørsmål) som inngår i de ulike konstruktene. Når vi etablerte konstrukter og fikk fram sumskåre måtte vi gjøre et valg på hvor på verdiskalaen vi skulle del i forhold til å skille mellom svaralternativene. På konstruktet faglig støtte har vi delt verdiskalaen slik:

---

Sumskåre = 2,5 eller lavere verdi er *en gang i uka eller oftere*.  
Sumskåre = 2,75 eller høyere verdi er *sjeldnere enn en gang i uka*.

På resten av konstruktene har vi delt verdiskalaen slik:

Sumskåre = 2,50 eller høyere er *moderat eller høy grad*.  
Sumskåre = 2,49 eller mindre er *ingen eller lav grad*.

Vi har lagt skille på de omtalte verdiene på alle konstruktene og holdt oss konsekvent til dette. Dette fordi et sted måtte skille settes, og innholdsmessig så vi at dette ga mening.

I analysen har vi valgt å slå sammen svaralternativene to og to, slik at høye verdier er samlet for seg og lave verdier for seg. Svaralternativene *Ikke i noen grad* og *I liten grad* finnes igjen i tabellene som ”ingen eller lav grad”, og *I noen grad* og *I stor grad* er blitt til ”moderat eller høy grad”. Dette har vi gjort for lettere å kunne se et mønster i materialet ved at forskjeller blir tydeligere. Samtidig blir framstillingen lettere å lese.

### **3.4.3 Statistisk validitet**

Det er viktig å undersøke om undersøkelsens funn er troverdige og at resultatene ikke skyldes enten tilfeldigheter eller altfor strenge krav til signifikansnivå. I de neste avsnittene vil vi gjøre rede for og begrunne hvilke statistiske målinger vi har brukt. Vi vil også kommentere signifikansnivå og hvilke verdier vi har forholdt oss til i de ulike analysemetodene.

#### **3.4.3.1 Deskriptive analyser**

For å kunne gi et bilde av elevenes oppfatning av klasseledelse har vi foretatt frekvensfordelinger på ulike variabler og enheter. Disse er presentert som stående og liggende stolpediagrammer hvor den prosentvise fordelingen mellom ulike svar vises. Det totale antallet respondenter i undersøkelsen er 187 og fordelingen mellom de tre skolene er tilnærmet lik. Antall svar (N) oppgis i alle grafene og det er gjennomgående høy svarprosent og få som ikke har svart på enkeltvariabler.

### 3.4.3.2 T-test

Vi ønsker å se om det er forskjellige oppfatninger av klasseledelse mellom for eksempel skoler og vil derfor sammenligne svar fra ulike enheter. Til dette har vi brukt en såkalt t-test, hvor vi får fram hva to ulike undergrupper (for eksempel elever fra skole 1 og skole 2) har svart på samme spørsmål. Når vi har vurdert utvalgsgjennomsnittene mot hverandre har vi vurdert i hvilken grad forskjellen er så stor at den er interessant. Vi har så vurdert om t-verdien ligger utenfor  $\pm 2,58$  eller utenfor  $\pm 1,96$  (signifikansnivå på 5 prosent). T-verdien framkommer ved bruk av normalfordelingskurven og angir om det er sannsynlig at forskjellen ikke har oppstått tilfeldig.

Når vi kommenterer forskjeller holder vi oss innenfor et signifikansnivå på 5 prosent. Samlet tabell over antall respondenter, gjennomsnittsverdi, standardavvik, t-verdi og signifikansnivå for samtlige t-tester finnes i vedlegg 9. I tabellene som viser forskjeller innenfor ulike nivåer (Tabell 9, Tabell 13 og Tabell 17) beskriver **Ja\*** forskjeller som er interessante og signifikansnivået er på 5 prosent. Beskrivelsen Ja+ brukes på interessante forskjeller, men med et signifikansnivå på 10 prosent. Vi har valgt å ta dette med fordi vi mener at det kan si noe om en tendens til forskjeller (som ikke har oppstått tilfeldig).

### 3.4.3.3 Korrelasjon

Når vi innenfor temaene arbeidsformer og vurdering ønsker å se på om elevene opplever at lærerne bruker arbeidsformer og vurdering som passer elevene har vi gjort dette ved hjelp av korrelasjonsanalyse, dvs at vi har sett på samvariasjon mellom ulike variabler innen samme analyseenhet. Dette har vi også gjort for å kunne se sammenhengen mellom elevenes oppfatning av klasseledelse og hva de oppgir som viktig for at de har fullført Vg1.

I analysen har vi kun funnet resultater med positiv samvariasjon. Det vil si at høye verdier på en variabel gir høye verdier på den andre variabelen i sammenligningen, eller tilsvarende for lave verdier. Vi har lagt følgende verdier på korrelasjonskoeffisienten til grunn i våre analyser og kommentarer:

---

$r = 0,1$	lav
$r = 0,3$	middels
$r$ over $0,5$	høy
$r$ over $0,8$	svært høy

### 3.4.4 Ytre validitet

I en kvantitativ undersøkelse må man se på om resultatene kan ha gyldighet utover akkurat de informantene som er brukt. Kan resultatene generaliseres fra utvalg til populasjon? Og til hvilke situasjoner kan resultatene generaliseres? Dette kalles ytre validitet

I vår undersøkelse har vi valgt å spørre alle elevene på Vg1 ST og RM på tre skoler. Det betyr at våre funn er gyldige for Vg1 på de to utdanningsprogrammene på de valgte skolene. Vi har ikke tatt sikte på en systematisk generalisering til en større populasjon, men har ønske om å kunne sammenligne svar mellom ulike enheter som varierer med hensyn til de aspekter ved det som undersøkes. Ved å velge ut enheter som varierer, kan vi uttale oss om forskjeller som faktisk eksisterer i vårt utdanningssystem. Utvalget er relativt stort og har en jevn fordeling mellom skoler og utdanningsprogram, noe som gjør det mulig å sammenligne svar mellom skoler og program. ST FO skiller seg noe ut fra ST i svarene elevene gir, men også i forhold til innholdet i programmets fagsammensetning (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Vi har derfor valgt å skille ST FO ut med egen stolpe i diagrammene vi presenterer.

## 3.5 Etiske overveielser

Når vi gjennomfører forskning hvor mennesker er involvert er det viktig å ha respekt for de som deltar i prosjektet. Personvernet må ivaretas og belastningen på de involverte må begrenses. De som har deltatt bør få tilgang til resultatene, slik at resultatene kan følges opp dersom det er ønskelig.

I henhold til personvernloven av 2001 har forskere og studenter, som skal behandle personopplysninger elektronisk eller opprette et manuelt personregister med sensitive opplysninger, meldeplikt til personvernombudet. Vår undersøkelsen ble meldt til

---

Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). I tilbakemeldingen fra NSD skriver de at prosjektet ”...ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges, og datamaterialet kun foreligger i anonym form.” NSD opplyser videre at enkeltpersoner eller skoler ikke må kunne identifiseres ut fra lister (vedlegg 1).

Vi har ikke mottatt elevlister fra skolene og ivaretar derfor elevenes anonymitet. Vi har heller ikke lister hvor skolenes navn framkommer, og de tre skolene som er med i undersøkelsen vet ikke om hverandre.

Før elevene gikk i gang med undersøkelsen informerte vi dem om i undersøkelsens formål, omfang, hensikt og frivillighet. Videre opplyste vi om at undersøkelsen er anonym og at svarene vil ikke kunne spores tilbake til dem. Skolen vil ikke få tilgang til elevenes svarark, men de vil få en rapport av resultatene samlet når undersøkelsen er ferdig. Elevene fikk den samme informasjonen skriftlig, som første del av selve spørreskjemaet (vedlegg 2).

## 4 Analyseramme

I metodekapitlet beskrev vi vårt behov for en ramme slik at vi kunne analysere og systematisere innsamlede data. I dette kapitlet vil vi gjøre rede for valg av analyseramme og begrunne valget. Vi har tatt utgangspunkt i litteratur og forskning på området, og vi endte opp med en modell utarbeidet av Per-Erik Ellström. Vi redegjør nærmere for Ellströms modell i kapittel 4.1. I kapittel 4.2 presenterer vi den rammen vi benytter når vi analyserer forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler.

### 4.1 Pedagogisk ledelse

Som vi har nevnt tidligere kan problemstillingen studeres ut fra ulike perspektiver og teorifelt. Vi har drøftet betydningen av skoleledelse, familiebakgrunn og klasseromsinteraksjon som tre ulike tilnærminger til å studere elevenes oppfatninger av læringsarbeidet. Vi har argumentert for at klasseledelse er en viktig faktor for at elevene skal velge å gjennomføre videregående opplæring. Vi har også påpekt at klasseledelse kan studeres både i et makro og et mikro-perspektiv. (Lindblad og Sahlström, 1999).

Vi har tatt utgangspunkt i det pedagogiske læringsarbeidet og pedagogisk ledelse, og i mindre grad aspekter som forbindes med administrativ ledelse, som for eksempel disiplinære forhold i klasserommet. Gjennom analysen ønsker vi å kunne si noe om relasjonene mellom utvalget og aspekter ved læringsarbeidet slik elevene oppfatter organiseringen av dette. Grad av medbestemmelse for eleven, det pedagogiske læringsarbeidet og pedagogisk ledelse har vært viktige forhold ved valg av ramme for å analysere klasseromsinteraksjonen. I hvilken grad oppfatter elevene medvirkning og at arbeidet er tilpasset dem, og i hvilken grad er opplæringen variert med hensyn til arbeidsformer og vurdering?

Per Erik Ellströms har utviklet en modell for livslang læring hvor hans fokus er sammenhengen mellom arbeid og læring. Han definerer sitt analyseperspektiv som

---

makro-orientert og vi ser at hans begrepsbruk er relatert til sosiologiske teorier som også lå til grunn for rammefaktorteorien (Bernstein og Lundgren, 1983 og Lundgren, 1972).

*”I ett makroperspektiv är sammanlänknigen mellan arbete och lärande en fråga om relationerna mellan samhällets produktions- och reproduktionsprocesser. Hur stark kopplingen är mellan arbets- och lärandeprocessen varierar beroende på olika omständigheter på samhälls- och verksamhetsnivå. Detta avspeglas i hur förhållandet mellan produktion (arbete) och reproduktion (utbildning) har varierat under olika historiska epoker” (Ellström, 2007: 146)*

Ellström presiserer at læring foregår i det daglige arbeidet, men at arbeidet i seg selv ikke er tilstrekkelig for å oppnå gode kunnskaper. Arbeid og læring er en forutsetning for hverandre. Ellström sier videre at det er forskjell på formell og uformell læring, og minner om at det ikke er all læring som er positiv og utviklende for individet. De skiller mellom planlagt og ikke planlagt læring, hvor den planlagte og bevisste læringen fra lærers side skal være positiv, mens den ikke planlagte, ubevisste, tilfeldige læringen kan være negativ. For at læring skal skje kreves distanse og planlagt innsats. Ellström skiller mellom lavere ordens læring (tilpasningsorientert læring) og høyere ordens læring (utviklingsorientert læring).

Carl Cato Wadel, som vi ser som mer mikroorientert, ser ledelse som en prosess som både formelle ledere og ledede tar del i (Wadel, 1997). Wadel deler pedagogisk ledelse inn i produktiv og reproduktiv, avhengig av hvilke grunnleggende verdier med hensyn til læring som ligger bak. Den reproduktive ledelsen har som siktemål å lære bort bestemte kunnskaper eller ferdigheter, og det finnes gjerne en oppskrift og en fasit. Den produktive ledelsen bærer preg av å være spørrende og sette i gang refleksjonsprosesser. Disse to sidene av ledelse er til en viss grad avhengig av hverandre, da det er nødvendig med en viss reproduktiv læring for i neste omgang å lykkes med produktiv læring.

I følge Wadel er ledelse mer enn formelle ledere og hva de gjør, vi må også se på de ledede. Da får vi en mer relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse; en prosess som både formelle ledere og ledede er deltakere i. (Wadel, 1997)

I pedagogiske teori er argumentasjonen rundt begrepsparet reproduktivt – produktivt ofte beskrevet med et normativt siktemål. Vi ønsker å bruke distinksjonen analytisk sett i forhold til begreper om læring. Ellström omtaler også inndelingen ovenfor som lavere og høyere ordens læring. Det er viktig å påpeke at det i kompetanseutviklingsammenheng er nødvendig med reproduserende kunnskap, og lavere ordens læring som Ellström omtaler det.

I følge Ellström stilles det ulike krav til læringsprosessen og situasjonen avhengig av om man ønsker utviklingsorientert eller tilpasningsorientert læring. Viktig i dette er hva slags handlingsrom man har i læringssituasjonen og hvilke frihetsgrader individet har for tolkning av oppgaver, mål og metoder for å løse oppgavene, samt vurdering av resultatene. Ellström skiller mellom to forhold ved læringssituasjonen hvor 1) er forhold gitt gjennom forskrifter og normer og 2) er at individet må stole på egen autoritet for å kunne definere og vurdere oppgave, metode eller uoppnådde resultater. Når vi så ser på hva slags handlingsrom eller frihetsgrad disse to forholdene innbyr til, skiller Ellström mellom fire typer eller nivåer i læringen: *Reproduktiv læring*, *produktiv læring (metodestyrte og problemstyrte)* og *kreativ læring*, noe som vises i tabellen nedenfor:

Aspekt av læringssituasjonen	Typer av læring/læringsnivåer			
	Reproduktiv læring	Produktiv læring		Kreativ læring
		Metodestyrte	Problemstyrte	
Oppgave	Gitt	Gitt	Gitt	Ikke gitt
Metode	Gitt	Gitt	Ikke gitt	Ikke gitt
Resultat	Gitt	Ikke gitt	Ikke gitt	Ikke gitt

Tabell 5: Typer av læring/læringsnivåer (Ellström, 1996)

Ellström har gitt de ulike læringsnivåene navn med utgangspunkt i hvor lukket eller åpen undervisningen er (gitt/ikke gitt) innenfor de ulike aspektene av læringssituasjonen. Når oppgaven, metoden samt resultatet er gitt, kaller Ellström dette for reproduktiv læring. Med dette forstår vi at det er en kunnskapsorientert handling som krever liten grad av deltakelse rundt valg av oppgave, metode eller resultat. Elevene gis også liten eller ingen anledning til å fortolke eller drøfte det som



---

foregår. I henhold til både innhold i modellen og navnene som Ellström har gitt øker krav til refleksjon og beslutning øker for hver kolonne bortover mot høyre.

Modellen er i utgangspunktet utarbeidet med tanke på arbeidslivet. Likevel kan modellen med noen tilpasninger brukes til å analysere opplæringen i skolen, ikke minst fordi Ellström tar i bruk kategorier som er godt innarbeidet i skoleforskning og pedagogikk generelt.

Vi har foretatt tilpasninger i Ellströms modell slik at den i større grad passer til det begrepsapparatet vi bruker i skolen. I tillegg har vi operasjonalisert innholdet i læringsaspektene. Først tilpasningene som går på benevningen av aspekter av læringssituasjonen. Når Ellström anvender begrepet *oppgave* forstår vi det som innholdet i det arbeidet som skal utføres. Når begrepet overføres til en læringssituasjon i skolen vil det være naturlig å omtale dette som *innholdet* i opplæringen. Det neste aspektet knytter seg til *metoden*, måten arbeidet utføres på. For å kunne analysere det som skjer i klasserommet har vi valgt å bruke begrepet *arbeidsformer* i stedet for metode. Vi mener at arbeidsformer som begrep i større grad beskriver den måten opplæringen foregår på i læringssituasjonen. Det siste aspektet er *resultat*. Ellström knytter vurdering av resultatet til dette aspektet. Vi har valgt å kalle dette for *vurdering*, idet vurdering også omhandler vurdering underveis mot å oppnå læringsresultater, ikke bare vurdering av resultatet. I Tabell 6 viser vi vår bearbejdede versjon av Ellströms modell for læring/læringsnivåer og hva vi har lagt som innhold under hvert av aspektene.

	Typer av læring/læringsnivåer			
Aspekt av læringssituasjonen	Reproduktiv læring	Produktiv læring		Kreativ læring
		Metodestyr	Problemstyr	
<b>Innhold:</b>				
Medbestemmelse innhold (5, 7 og 9)				
Tilpasning innhold (8, 31 og 32)				
Faglig støtte (11, 12, 13 og 28)				
<b>Arbeidsformer:</b>				
Jeg får velge arbeidsformer (14)				
Velge praktiske arbeidsformer (16)				
Varierte arbeidsformer (15)				
<b>Vurdering:</b>				
Medvirkning til vurdering (23, 24, 26 og 27)				
Variert vurdering (25)				

Tabell 6: Typer av læring/læringsnivåer - vår analyseramme

Som det går fram av tabellen har vi definert innholdet i hvert av aspektene *innhold*, *arbeidsformet* og *vurdering* med spørsmål eller grupper av spørsmål (konstrukt) fra spørreskjemaet vårt. Operasjonaliseringen er gjort med bakgrunn i et relasjonelt perspektiv på læring og pedagogisk ledelse jf. Ellström. Under aspektet *innhold* har vi lagt faktorer som elevenes kjennskap og medvirkning i forhold til mål for læringsarbeidet, i hvilken grad målene er tilpasset dem og faktorer som omhandler faglig støtte i læringsarbeidet. Aspektet *arbeidsformer* omhandler i hvilken grad elevene får velge arbeidsformer (medvirkning) og om arbeidsformene er varierte. De samme faktorene, medvirkning og variasjon, har vi lagt inn i aspektet *vurdering*. Hvilke spørsmål som inngår i de ulike konstruktene blir grundig presentert i analysekapitlet (kapittel 5).

Denne modellen vil være vår analyseramme for å systematisere dataene, det vil si hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet sett i forhold til pedagogisk ledelse.

Går vi tilbake til Ellströms opprinnelige modell savner vi varianter hvor innholdet kan være åpent. Det er for eksempel ikke uvanlig i forbindelse med prosjektoppgaver

---

at elevene velger fordypning på innhold selv. I mange tilfeller får de også velge presentasjonsform hvor læreren og eventuelt resten av klassen skal vurdere resultatet. Men ofte er det også slik at de selv er med på å vurdere både prosess og produkt i slike store oppgaver. Modellen bør med andre ord åpne opp for flere kombinasjoner hvor elevene også kan være med å bestemme innholdet uten at det nødvendigvis må være åpent også med hensyn til arbeidsformer og vurdering. Eventuelle justeringer i forhold til dette vil vi kommentere når resultatene er bearbeidet, dersom vi har funn som gjør det nødvendig. Dette vil vi komme tilbake til i drøftingskapitlet.

## 4.2 Forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler

I tillegg til å se på hvilke oppfatninger elevene har av klasseledelse og læringsmiljø ønsker vi å se om vi finner mønstre i elevenes oppfatning når vi sammenligner likheter og forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler. (Vi minner om at når vi her bruker betegnelsen utdanningsprogram er det knyttet til ST og RM i vår undersøkelse og ikke til disse utdanningsprogrammene generelt). Mener elevene at de har større innflytelse på innholdet i opplæringen på ST enn på RM? Oppfatter elevene større valgmuligheter med hensyn til arbeidsformer på RM på skole 1 enn RM på skole 2 og 3? Får elevene på ST på skole 3 i større grad være delaktig i vurderingsarbeidet enn elevene på RM på skole 3?

Vi har utarbeidet en modell som vi benytter i denne delen av analysearbeidet. Vi har tatt utgangspunkt i en nivådeling, der vi ser på forholdet mellom ulike undergrupper (enheter) i utvalget vårt. Disse nivåene har vi kalt *supra*, *inter* og *intra*. På nivået *supra* ser vi på forskjellene mellom studiespesialisering og restaurant- og matfag når vi analyserer hele materialet og kun deler det mellom de to utdanningsprogrammene. Når vi omtaler nivået *inter* knytter forskjellene seg til forhold mellom skoler, på henholdsvis enten ST eller RM. Intra blir brukt når vi tar for oss forskjeller mellom ST og RM på den enkelte skole. Tabell 7 viser den analysemodellen vi kom fram til.

	<b>Supra</b>	<b>Inter</b>	<b>Intra</b>
	Er det forskjell mellom utdanningsprogram?	Er det forskjell mellom skoler?	Er det forskjell mellom klasser?
<b>Innhold</b>			
<b>Arbeidsformer</b>			
<b>Vurdering</b>			

*Tabell 7: Forskjeller mellom ulike nivåer (supra, inter, intra)*

Vi har nå gjort rede for de analyserammene vi bruker i systematiseringen av våre data. Når vi nå går videre med presentasjon og analyse av våre funn bruker vi en tilpasset variant av Ellströms modell til å analysere og drøfter funn knyttet til elevenes oppfatninger av klasseledelsen og lærings situasjoner. I analysen og drøftingen av funn knyttet til likheter og forskjeller mellom ulike programmer, skoler og klasser, bruker vi vår modell inndelt i nivåene supra, intra og inter.

---

## 5 Klasseledelse: Ulik grad av medbestemmelse

I kapittel 5 og 6 vil vi presentere resultater fra spørreundersøkelsen og kommentere funnene i forhold til teori. Analysen har vi valgt å dele i to. I kapittel 5 presenterer vi resultater i forhold til elevenes oppfatninger av klasseledelse. I kapittel 6 presenteres resultater som dreier seg om fullføring.

Før vi går videre med presentasjon og analyse av funn vil vi gi et bilde av de elevene vi har hatt som informanter. Som tidligere nevnt har 187 elever deltatt i undersøkelsen. Disse er fordelt på tre kombinerte videregående skoler på Østlandet. 133 elever (70 prosent) går på studiespesialisering (inkludert ST FO) og 55 elever (30 prosent) går på restaurant- og matfag. I materialet er det 60 prosent jenter og 40 prosent gutter. 95 prosent av elevene oppgir at dette er deres første år i videregående skole og så godt som alle (98 prosent) oppgir at de skal fortsette med videregående opplæring neste skoleår. Når de blir spurt om utdanningsambisjoner svarer 62 prosent at de har tenkt å studere på høyskole eller universitet, 16 prosent har tenkt til å ta fagbrev/svennebrev, 20 prosent har som ambisjon at de skal fullføre videregående skole og to prosent oppgir at de har tenkt å fullføre inneværende skoleår.

### 5.1 Innledning

Kapittel 5 er bygd opp over samme lest som spørreskjemaet og modellen til Ellström, dvs. at vi først presenterer resultater vedrørende innholdet i opplæringen, deretter retter vi fokus på arbeidsformer og dernest det som omhandler vurdering. Resultatene blir kommentert i forhold til hvor åpen/lukket læringsarbeidet er med tanke på elevenes mulighet for medvirkning.

Når vi sammenligner utdanningsprogram for det samlede materialet har vi valgt å skille ut ST med formgivning (ST FO) med en egen søyle. ST FO skiller seg ut fra ST stort sett gjennom hele materialet. Vi har likevel valgt å ta den med fordi dette gir oss interessant informasjon. Vi kommer imidlertid i hovedsak til å kommentere ST og RM ettersom dette var vårt utgangspunkt.

---

Undersøkelsen omfatter fagene *matematikk, naturfag, norsk, engelsk og fremmedspråk* på studiespesialisering (også studiespesialisering med formgivning). På restaurant- og matfag omfatter undersøkelsen fagene *bransje, fag og miljø, kosthold og livsstil* samt *råstoff og produksjon*.

En del av spørsmålene har vi som nevnt i metodekapitlet slått sammen til konstrukter. I hvert av de tre neste underkapitlene vil det framgå hvilke spørsmål som inngår i de ulike konstruktene. Hvert underkapittel starter med en graf som viser de aktuelle variablene når vi ser hele materialet under ett, det vil si hva alle elevene har svart samlet. Deretter viser vi grafer fordelt på utdanningsprogram og skoler. Disse grafene, i tillegg til grafer og tabeller lagt som vedlegg, danner grunnlag for de kommentarene og analysene vi gjør. Hver del avsluttes med en oppsummering av pedagogisk ledelse, basert på Ellströms modell, og hvordan de ulike nivåene supra, inter og intra kan ha betydning for det som skjer i klasserommet.

Vi har tre spørsmål vi ønsker å finne svar på:

1. Er det forskjell mellom ST og RM når vi ser alle skoler under ett? (supra)
2. Er det forskjell mellom skolene når det gjelder ST og RM? (inter)
3. Er det forskjell mellom ST og RM på hver av de tre skolene? (intra)

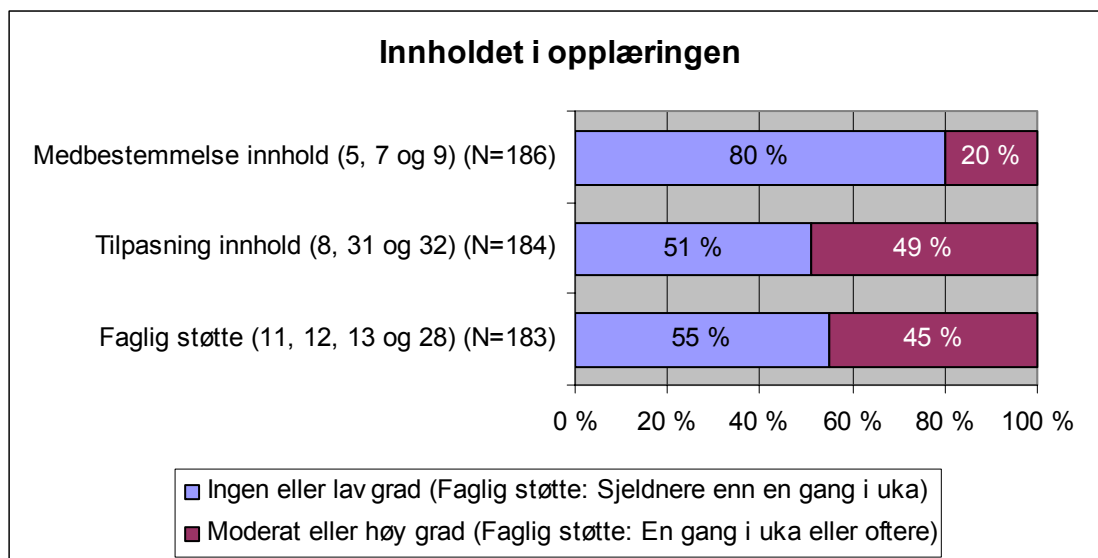
Etter analyse av innhold, arbeidsformer og vurdering vil vi i kapittel 5.5 gjøre en samlet oppsummering av pedagogisk ledelse og forskjeller og likheter mellom skoler og mellom utdanningsprogram.

## 5.2 Innholdet i opplæringen

I denne delen vil vi se på i hvilken grad elevene oppfatter at de får være med å bestemme hva de skal lære og i hvilken grad elevene mener de får støtte i læringsarbeidet. Vi ser også på om det er forskjeller mellom skoler og utdanningsprogram med hensyn til elevenes oppfatninger på dette området.

Vi har stilt elevene flere spørsmål som dreier seg om innholdet i undervisningen og hvordan de selv oppfatter at de får være med å bestemme hva undervisningen skal handle om. Spørsmålene er gruppert i tre konstrukter som vi har kalt:

*Medbestemmelse innhold, tilpasning innhold og faglig støtte.* Figur 8 viser hvordan elevenes svar fordeler seg på disse konstruktene.



*Figur 8: Innholdet i opplæringen for alle elevene samlet*

På spørsmål om medbestemmelse oppgir 80 prosent av elevene at de i liten grad får være med å bestemme mål og innhold i opplæringen. Når vi spør om elevenes oppfatning av hvordan innholdet tilpasses dem deler svarene seg på midten, med henholdsvis 51 prosent på i ingen eller lav grad og 49 prosent i moderat eller høy grad. På konstruktet *faglig støtte* oppgir litt over halvparten (55 prosent) av elevene at de får faglig støtte av medelever eller lærere sjeldnere enn en gang i uka. Vi mener det er nedslående at så mange som halvparten av elevene opplever så lite faglig støtte og tilpasning av innholdet i læringsarbeidet.

I de neste underkapitlene kommenterer vi de tre konstruktene hver for seg. Vi starter med det området der elevene i minst grad oppga å ha innflytelse, nemlig i hvilken grad de er med på å bestemme mål og innhold i opplæringen.

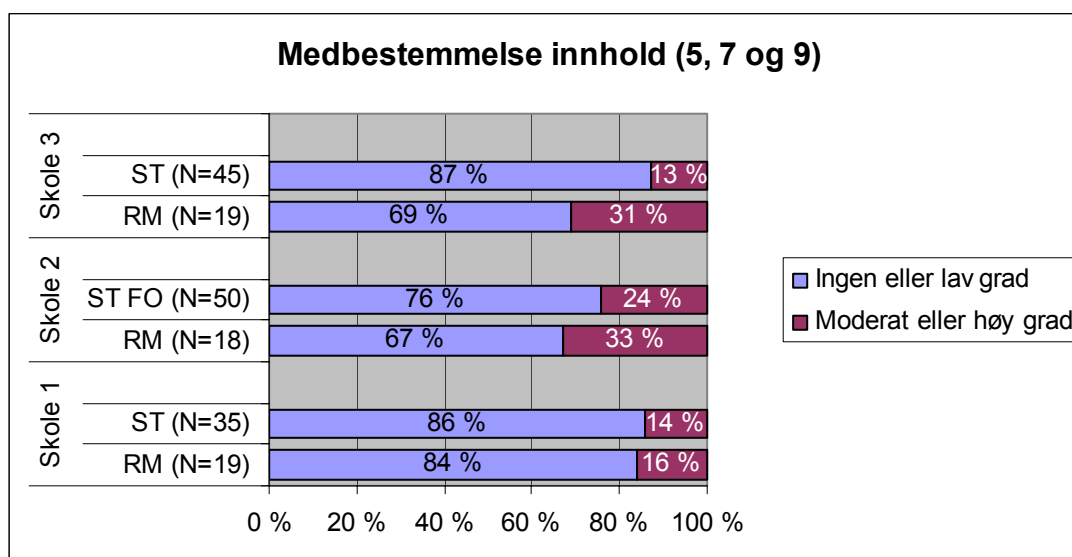
### 5.2.1 Medbestemmelse innhold

Konstruktet *medbestemmelse innhold* er en sammenslåing av spørsmålene 5, 7 og 9, og viser i hvor stor grad elevene oppfatter at de får være med å bestemme læringsmål og innhold. Følgende spørsmål inngår i konstruktet:

5. Jeg kjenner målene i læreplanen

7. Jeg er med på å bestemme hva målene for hver læringsøkt skal være.

9. Jeg er med og planlegger hva undervisningen skal dreie seg om (for eksempel temaer).



Figur 9: Medbestemmelse innhold fordelt på skoler og utdanningsprogram

Som vi så i Figur 8 svarer 80 prosent av alle elevene i undersøkelsen at de i ingen eller liten grad får være delaktige i å bestemme målene for opplæringen, mens 20 prosent svarer at de får være delaktige i moderat eller høy grad. Når vi fordeler dette mellom utdanningsprogrammene oppgir elevene på ST en enda lavere grad av delaktighet (14 prosent i moderat eller høy grad), RM oppfatter en noe høyere delaktighet (27 prosent) (vedlegg 6).

Verken 14 prosent eller opp mot 30 prosent er spesielt høy andel dersom dette er et grep som skal brukes for å aktualisere opplæringen og tilpasse innholdet til den



---

enkelte elev. Ser vi skolene samlet finner vi også en forskjell i gjennomsnittsverdi mellom utdanningsprogrammene/klassene. Denne er signifikant og har ikke oppstått tilfeldig<sup>16</sup> (t-verdi: -2,79\*\*).<sup>17</sup>

På begynnelsen av 1990-tallet introduseres begrepet AFEL i Norge. Ivar A. Bjørgen har i boka ”Ansvar for egen læring” definert grunnlaget for AFEL slik:

”Læringsprosessen er en virksomhet, et arbeid, og dette arbeidet må utføres av den personen som skal lære” (Bjørgen, 1991:22). Bjørgen er oppatt av at elever skal ta større ansvar for sin egen læringsprosess. Dette, mener Bjørgen, kan blant annet oppnås ved at elevene kjenner målene for læringsarbeidet og er med på å sette dem. Videre må elevene ha innflytelse på valg av arbeidsmetoder og de må kjenne til kriterier for hva som er godt og dårlig i læringsprosessen og læringsresultatet.

Lærerens oppgave blir å legge til rette og organisere læringsmiljøet på en slik måte at den enkelte elev kan være delaktig og ha innflytelse. I vår undersøkelse ser vi at elevene i liten grad kjenner målene i læreplanen og at de i liten grad er med på å sette mål. I følge Bjørgen er dette et dårlig utgangspunkt dersom man ønsker at elevene skal ta ansvar for læringsprosessen sin. I hvilken grad elevene har innflytelse på valg av arbeidsmetoder og vurdering vil vi kommentere i den videre analysen.

Elevene opplever dette noe ulikt ved de tre skolene og de to utdanningsprogrammene vi har undersøkt. På ST ved skole 1 og 3 oppgir henholdsvis 14 og 13 prosent av elevene at de i noen grad eller stor grad kjenner målene og får være delaktige i å bestemme mål og tema for undervisningen. Med andre ord er det en sjuendedel av elevene som svarer at de får være delaktige i denne prosessen mens seks av sju mener at innholdet er gitt på forhånd av læreren (Figur 9).

Når vi ser fordelingen på RM er bildet det samme for skole 1, det vil si at én av sju sier de får være delaktige i å bestemme mål og tema for undervisningen.

---

<sup>16</sup> Samlet tabell over antall respondenter, gjennomsnittsverdi, standardavvik, t-verdi og signifikansnivå for samtlige t-tester finnes i vedlegg 9.

<sup>17</sup> Signifikansnivå: \*\*  $p < .01$  og \*  $p < .05$

---

På skole 3 er bildet noe annerledes. Her svarer 30 prosent, tre av ti, at de i noen eller stor grad får være delaktige i å bestemme mål og tema for undervisningen. På dette konstruktet kan det se ut til at elevene som går på RM på skole 3 opplever undervisningen mer åpen med hensyn til innhold sammenliknet med sine medelever på ST. I følge våre statistiske analyser er forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom ST og RM på skole 3 signifikant, og den har ikke har oppstått tilfeldig (t-verdi: - 2,14\*).

Skole 2 skiller seg ut ved at en noe høyere andel elever på ST FO oppgir at de får være med å bestemme læringsmål og tema. En fjerdedel av elevene på ST FO (24 prosent) og en tredjedel av elevene på RM (33 prosent) sier de kjenner målene og får være delaktige i prosessen. Også på denne skolen svarer elevene på RM i større grad at de får være delaktige i prosessen med å bestemme læringsmål enn elevene på ST.

Resultatene fra elevsvarene på skole 1, 2 og 3 vedrørende *medbestemmelse innhold* indikerer at det er læreren som bestemmer innholdet og setter læringsmål for elevene. Sagt på en annen måte, elevene kjenner i liten grad målene for læringsøktene og de har i liten grad innflytelse på innholdet i undervisningen. Dette gjelder elevene på ST i noe større grad enn på RM, men det generelt er graden av medbestemmelse lav. Disse resultatene finner vi også gjelder de undersøkte skolene i Klettes Evaluering av Reform. Også der fant de høy grad av lærerstyring, og dette gjaldt også med hensyn til valg av innhold (Klette, 2003).

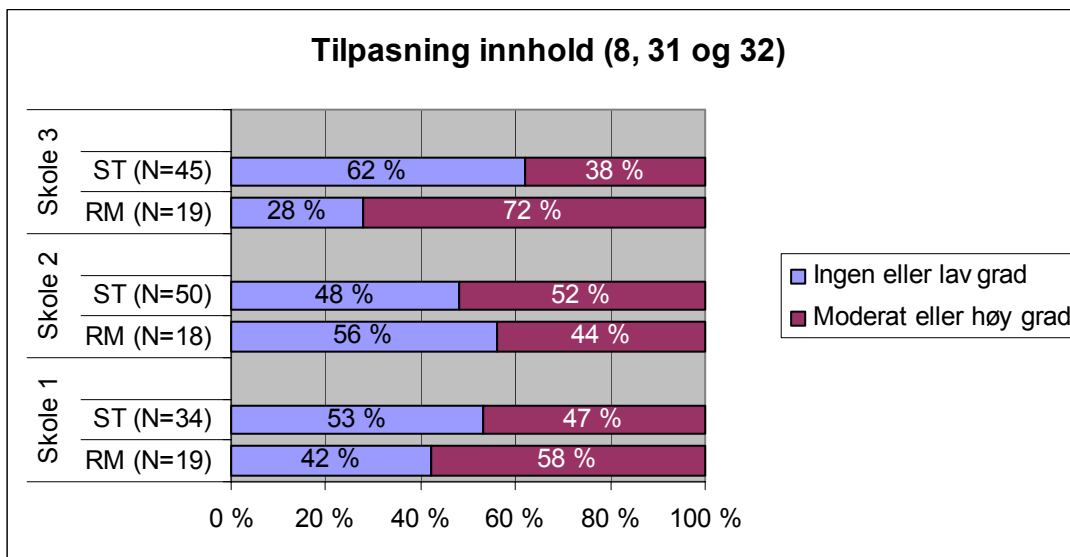
### **5.2.2 Tilpasning innhold**

De neste spørsmålene vi har samlet i et konstrukt omhandler tilpasning av innholdet, spørsmålene 8, 31 og 32. Dette har vi kalt *tilpasning innhold* og belyser i hvilken grad elevene oppfatter at målene er tilpasset dem, at læreren finner temaer som er aktuelle og at læreren inspirer dem i læringsarbeidet. Følgende spørsmål inngår i konstruktet:

8. *Opplæringsmålene er tilpasset mitt nivå.*

31. *Jeg opplever at lærerne inspirerer meg til å jobbe videre med fagene.*

32. Jeg opplever at lærerne finner temaer som er aktuelle i forhold til mine erfaringer.



Figur 10: Tilpasning innhold fordelt på skoler og utdanningsprogram

Går vi tilbake til Figur 8 viser den at elevene ved de tre videregående skolene deler seg omtrent på midten i synet på i hvilken grad innholdet er tilpasset dem. Dette innebærer at svært mange elever mener de ikke har lærere som inspirerer, som finner aktuelle tema og som tilpasser innholdet i tilstrekkelig grad. Når vi holder skolene samlet og fordeler svarene på utdanningsprogram ser vi at ca. to av fem på ST (42 prosent) oppfatter de i moderat eller høy grad får tilpasset opplæring. På RM oppgir ca. tre av fem (58 prosent) at opplæringen i moderat eller høy grad er tilpasset dem (vedlegg 6). Den tilsynelatende forskjellen mellom ST og RM viser seg også når vi ser på gjennomsnittsverdien (t-verdi: -1,81). Den er riktignok signifikant på 10 prosent nivå, og vi velger derfor å omtale dette som en *tendens* til forskjell.

Når vi fordeler elevenes svar på både utdanningsprogram og skole ser vi at elevene oppfatter dette ulikt. På skole 1 oppgir ca. halvparten av elevene på ST (47 prosent) at de får tilpasset opplæringen mht innhold, og at læreren inspirerer dem. På RM på samme skole er det noen flere som svarer det samme, om lag tre av fem (58 prosent) svarer i moderat eller høy grad.

---

På skole 3 finner vi også signifikant forskjell i gjennomsnittsverdi mellom ST og RM og forskjellen har ikke oppstått tilfeldig (t-verdi:  $-3,13^{**}$ ). Om lag fire av ti på ST (38 prosent) på skole 3 mener de i moderat eller høy grad får tilpasset innholdet i opplæringen, mens hele sju av ti på RM (72 prosent) på samme skole oppgir at innholdet er tilpasset dem.

På skole 2 oppgir drøyt to av fem av elevene på RM (44 prosent) at de får tilpasset opplæring. De forskjellene vi finner i gjennomsnittsverdi på RM mellom skole 1 og 3 (t-verdi:  $-2,38^*$ ) og mellom skole 2 og 3 (t-verdi:  $-2,69^*$ ) er signifikante og har ikke oppstått tilfeldig.

Kort oppsummert kan vi si at elevene oppgir mer tilpasning av innhold enn medbestemmelse. Elevene på RM oppgir noe større grad av tilpasning enn elevene på ST. RM på skole 3 skiller seg ut med relativt høy andel som mener innholdet i opplæringen er tilpasset dem.

### 5.2.3 Faglig støtte

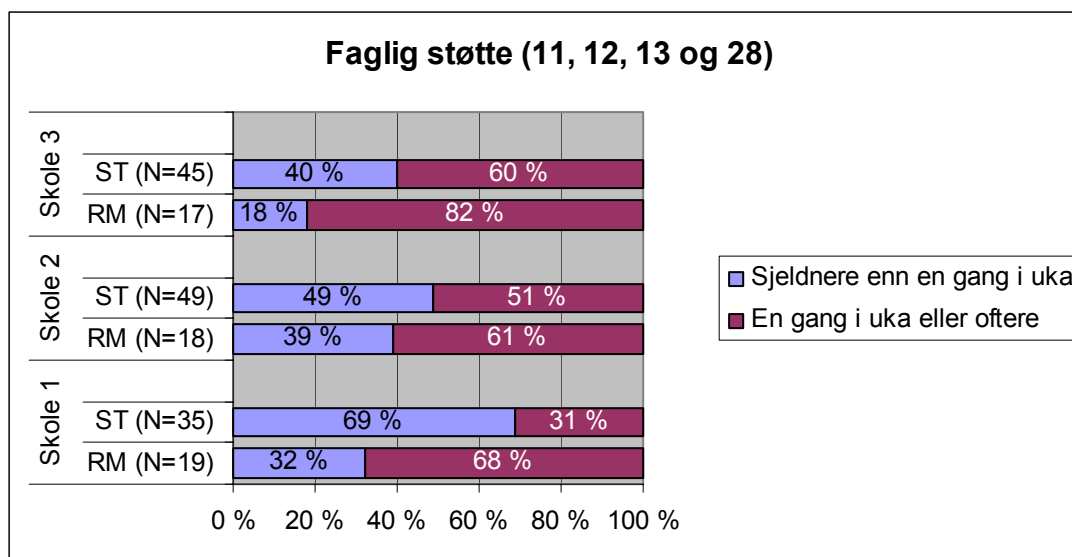
De siste spørsmålene vi presenterer innenfor området innhold er et konstrukt for spørsmålene 11, 12, 13 og 28. Denne har vi kalt *faglig støtte*. Her ser vi på i hvilken grad elevene oppgir at de får støtte i fagene fra elever og lærere, om de selv gir andre elever støtte og om lærerne gir tilbakemeldinger på faglig arbeid. Spørsmålene i dette konstruktet er:

*11. Jeg får støtte og hjelp i fagene når jeg trenger det fra elever i gruppa/klassen.*

*12. Jeg gir andre elever i gruppa/klassen støtte og hjelp i fagene.*

*13. Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene.*

*28. Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør gjennom samtale med læreren.*



Figur 11: Faglig støtte fordelt på skoler og utdanningsprogram

Som spørsmålene viser inkluderer denne variabelen både støtte og hjelp fra medelever og fra læreren. Om det er miljø i gruppa/klassen i forhold til å støtte hverandre i læringsarbeidet, så forteller også dette noe om lærerens ledelse av det som skal foregå i klasserommet. Når vi ser skolene under ett svarer 55 prosent at de får faglig støtte sjeldnere enn en gang i uka. 45 prosent svarer at de får faglig støtte oftere enn en gang i uka.

Fordeler vi dette på utdanningsprogram svarer nesten halvparten (47 prosent) av elevene på ST at de får faglig støtte en gang i uka eller oftere, av læreren eller av medelever (vedlegg 6). Det vil si at ikke mer enn halvparten av elevene opplever faglig støtte en gang i uka eller oftere. I en læringsprosess er det viktig med faglig støtte, både i form av faglig veiledning og i forhold til at den enkelte elev skal oppleve å bli sett og fulgt opp. Dersom det faglige ikke følges opp, vil det heller ikke oppleves som viktig. Elevene har flere lærere i løpet av uka og de arbeider også sammen med sine medelever 30 timer per uke i ST. Det er derfor mange som har anledning til å gi faglig støtte. Når bare halvparten av elevene mener å få/gi faglig støtte sier dette noe om læringsmiljøet i gruppa/klassen.

Mangel på faglig støtte er imidlertid ikke et overraskende resultat om man holder det opp mot Klettets funn knyttet til læreren som elevenes faglige veileder. I evalueringen

---

av Reform 97 fant de at lærerne ikke var tydelige på hva som skulle til for å få et faglig godt resultat. ”Gjennomgående gir lærerne få og eksplisitte produktkrav og standarder for hva som kjennetegner gode arbeidsbesvarelser og framføringer” (Klette, 2003:52-53). Noe som også var gjennomgående var den generelle rosen. Ros fra læreren var sjelden knyttet til noe konkret, verken faglig eller sosialt (Klette, 2003).

Mens opp i mot halvparten av ST-elevene i vår undersøkelse svarer at de får faglig støtte en gang i uka eller oftere, er det sju av ti (70 prosent) av elevene på RM som mener de får faglig støtte en gang i uka eller oftere (vedlegg 6). Dette gir inntrykk av et læringsmiljø hvor læringsprosessen i større grad deles. Forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom ST og RM når vi ser skolene samlet er signifikant i favør av RM og har ikke oppstått tilfeldig (t-verdi: 2,14\*).

Når vi ser elevenes svar fordelt både på skole og utdanningsprogram, ser vi at elevene ved de ulike skolene også opplever dette ulikt. Ved skole 1 oppgir sju av ti (69 prosent) av ST-elevene at de får/gir faglig støtte *sjeldnere* enn en gang i uka. Bare tre av ti (31 prosent) opplever faglig støtte ukentlig. Bildet på de to andre skolene er mer positivt. På skole 2 og 3 svarer henholdsvis 51 prosent (ST FO) og 60 prosent at de får faglig støtte ukentlig eller oftere.

På RM er bildet mer positivt på alle skolene, ifølge elevene. Mest positivt svarer elevene ved skole 3, hvor mer enn åtte av ti (82 prosent) mener de får faglig støtte en gang i uka eller oftere. Så mange som 82 prosent er for så vidt positivt, men med tanke på at opplæringen skal bidra til at elevene lærer mer, er ikke dette godt nok. Elevene går på skole for å lære, og da trenger man tydelig faglig veiledning for å utvikle seg i riktig retning. Alle elevene, hundre prosent, burde oppfatte at de får faglig støtte ukentlig. Det kan godt være at elevenes lærere ville svart annerledes på dette, men det trenger ikke bety noe. Så lenge elevene ikke oppfatter at de får faglig støtte, vil det være det som er deres sannhet. På skole 1 og 2 oppgir henholdsvis 68 og 61 prosent at de får faglig støtte ukentlig eller oftere.

---

T-test har vist oss at forskjellen vi har funnet i gjennomsnittsverdi mellom ST og RM på skole 1 (t-verdi: 2,34\*) og mellom ST og RM på skole 3 (t-verdi: 1,99\*) er signifikante og de har ikke oppstått tilfeldig. På RM er det også en forskjell mellom skole 2 og 3 som er signifikant og som ikke har oppstått tilfeldig (t-verdi: 2,01\*)

Hovedfunn med hensyn til *faglig støtte* er at under halvparten av elevene mener at de får faglig støtte en gang i uka eller oftere. RM-elevne ved alle tre skolen oppgir at de får faglig støtte i større grad enn ST-elevne.

#### **5.2.4 Pedagogisk ledelse - innholdet i opplæringen**

I Tabell 8 har vi gjort en oppsummering av våre funn med hensyn til innholdet i opplæringen. Der har vi definert utdanningsprogrammene ved den enkelte skole som *lukket* eller *åpen* (*gitt /ikke gitt* hos Ellström) på hvert av konstruktene. For hvert enkelt konstrukt har vi gjort en vurdering av hva åpen og lukket vil si i denne sammenhengen. For å gjøre undersøkelsen vår etterprøvbare har vi valgt å sette en kvantitativ grense for hva vi vurderer som lukket/åpen. Grensen har vi satt til mellom 40 og 60 prosent. Det vil si at vi har definert skårer som er lavere enn 40 prosent til å være lukket, mens skårer mellom 40 og 60 prosent blir definert som halvåpen, og videre er de med høyere skåre enn 60 prosent definert til å være åpne. Det kan selvsagt diskuteres hvorvidt dette er riktig, men i denne sammenhengen ønsker vi først og fremst å undersøke om vi kan finne et mønster i elevenes svar, og ikke primært komme med en endelig konklusjon på at slik er det.

Noen av plasseringene i tabellen vil være grensetilfeller, og selv om vi i denne undersøkelsen plasserer et utvalg i kategorien åpen eller lukket, vil det hele tiden være snakk om grad av åpenhet. Vi ser på hvilken profil utdanningsprogrammet og skolen har fått ut fra dette. Det er viktig å ha dette med seg i den videre lesningen av oppgaven.

### Innholdet i opplæringen

		Medbestemmelse innhold (5, 7 og 9)	Tilpasning innhold (8, 31 og 32)	Faglig støtte (11, 12, 13 og 28)
Skole 1	ST	Lukket	Halvåpen	Lukket
	RM	Lukket	Halvåpen	Åpen
Skole 2	ST FO	Lukket	Halvåpen	Halvåpen
	RM	Lukket	Halvåpen	Åpen
Skole 3	ST	Lukket	Lukket	Åpen
	RM	Lukket	Åpen	Åpen

*Tabell 8: Innholdet i opplæringen - åpent eller lukket læringsmiljø*

På de variablene vi har undersøkt innenfor området som omhandler innholdet i opplæringen, finner vi at elevene samlet sett oppfatter innholdet som styrt av læreren. Dette gjelder både innenfor medbestemmelse, tilpasning og faglig støtte. Samlet sett kan vi si at innholdet oppfattes som lukket/gitt. Når vi fordeler svarene på utdanningsprogram ser vi at RM-elevene i noen grad oppfatter innholdet mindre gitt enn ST-elevene. Det er særlig med hensyn til faglig støtte at RM-elevene skiller seg positivt ut. Når vi videre fordeler svarene både på utdanningsprogram og skole, ser vi at RM på skole 3 skiller seg positivt ut, mens ST på skole 1 skiller seg ut i negativ retning.

På konstruktet tilpasning innhold er ST på skole 3 satt som lukket, men er på grensen til halvåpen. RM på skole 1 ligger på grensen mellom åpen og halvåpen, men er lagt i kategorien halvåpen. På konstruktet faglig støtte finner vi grenseverdier på ST på skole 3. Vi har plassert ST på skole 3 som åpen, men resultatet ligger på grensen mot halvåpen.

### 5.2.5 Forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler - innholdet i opplæringen

Gjennom presentasjonen ovenfor har vi fått et inntrykk av i hvilken grad elevene på ST og RM på de ulike skolene oppfatter læringsmiljøet som åpent eller lukket. Vi vil nå se etter mønster i elevenes svar med hensyn til forskjeller eller likheter mellom utdanningsprogram og mellom skoler. I og med at grad av åpen/lukket er omtalt tidligere, kommenterer vi her kun de forskjellene vi har funnet og hva disse forskjellene består i. Gjennom t-test har vi sett på forskjell i gjennomsnittsverdi, t-



verdi og signifikansnivå. Forskjellene er oppsummert i Tabell 9 (innhold), Tabell 13 (arbeidsformer) og Tabell 17 (vurdering). Tabellen er delt inn i tre nivåer, supra, inter og intra, jf. tidligere omtale i kapittel 4.2<sup>18</sup>. I tabellen betyr **Ja\*** forskjeller som er interessante, med et signifikansnivå på 5 prosent. Beskrivelsen Ja+ brukes på interessante forskjeller, men med et signifikansnivå på 10 prosent, noe som indikerer en tendens til forskjell.

	Supra	Inter				Intra	
	Er det forskjell mellom utdanningsprogram?	Er det forskjell mellom skoler?				Er det forskjell mellom klasser?	
	Hele materialet	ST	RM	RM	RM	Skole 1	Skole 3
	ST-RM	Skole 1-3	Skole 1-2	Skole 1-3	Skole 2-3	ST-RM	ST-RM
<b>Innhold</b>							
Medbestemmelse innhold (5, 7 og 9)	<b>Ja*</b>		Ja+	Ja+			<b>Ja*</b>
Tilpasning innhold (8, 31 og 32)	Ja+			<b>Ja*</b>	<b>Ja*</b>		<b>Ja*</b>
Faglig støtte (11, 12, 13 og 28)	<b>Ja*</b>				<b>Ja*</b>	<b>Ja*</b>	<b>Ja*</b>

Tabell 9: Innhold i opplæringen, forskjell mellom nivåer (\*  $p < .05$ , +  $p < .10$ )

### 5.2.5.1 Supra

I dette avsnittet tar vi for oss de tre variablene som omhandler innhold. Vi ser alle skolene under ett og fordeler elevenes svar mellom de to utdanningsprogrammene. Da finner vi to signifikante forskjeller mellom ST og RM. På den tredje variabelen kan vi snakke om en tendens til forskjell. Forskjellen mellom ST og RM innebærer at RM-elevne i noe større grad kjenner målene for læringsøktene og de oppfatter at de har mer medbestemmelse med hensyn til innholdet i opplæringen. Videre oppfatter RM-elevne at innholdet er mer tilpassa dem og de mener at de får faglig støtte i noe høyere grad enn elevne på ST. Vi minner her om at funnene viser relativt liten grad av kjennskap til mål, innflytelse på innholdet i opplæringen, tilpasning av innhold og faglig støtte.

<sup>18</sup> Når vi sammenligner ST og RM uten at ST FO er tatt med. Dette fordi ST FO skiller seg vesentlig ut fr ST gjennom store deler av funnene.

### 5.2.5.2 Inter

Når vi skiller de to utdanningsprogrammene og ser på forskjeller mellom skoler, har vi ikke funnet signifikante forskjeller mellom skolene når det gjelder ST<sup>19</sup>. På RM finner vi tre signifikante forskjeller og to som vi kan kalle tendens til forskjell. Med unntak av den ene tendensen knytter alle forskjellene innenfor RM seg til skole 3. Vi har fra før sett at skole 3 skiller seg ut med hensyn til innholdet i opplæringen, hvor de i større grad enn RM på de to andre skolene skårer høyere på kjennskap til mål, innflytelse på innholdet i opplæringen, tilpasning av innhold og faglig støtte.

### 5.2.5.3 Intra

Er det forskjell mellom ST og RM innad på den enkelte skole når det gjelder innholdet i opplæringen? Vi finner signifikante forskjeller mellom ST og RM på alle de tre variablene på skole 3 og på en variable på skole 1. Det vil si at det er forskjeller mellom ST og RM på begge skolene som er målt. Forskjellen innebærer i hovedsak at RM-elevene i større grad enn elevene på ST oppfatter at innholdet er tilpasset, at de får faglig støtte og at de har innflytelse på innholdet.

## 5.3 Arbeidsformer

I dette kapitlet ser vi på i hvilken grad elevene oppfatter at de får velge mellom ulike arbeidsformer i fagene og i hvilken grad de bruker ulike arbeidsformer. Dette er arbeidsformer som *tavleundervisning*, *undervisning hvor lærer og elever diskuterer lærestoffet*, *individuell arbeid (alene eller i gruppe)*, *gruppearbeid*, *praktisk arbeid med fagene* og *temaundervisning/prosjektarbeid*. Vi ser også på i hvilken grad de ulike arbeidsformene passer elevene. På bakgrunn av dette mener vi at vi kan si noe om hvor variert undervisningen oppfattes og i hvilken grad elevene oppfatter at undervisningen tilpasses dem.

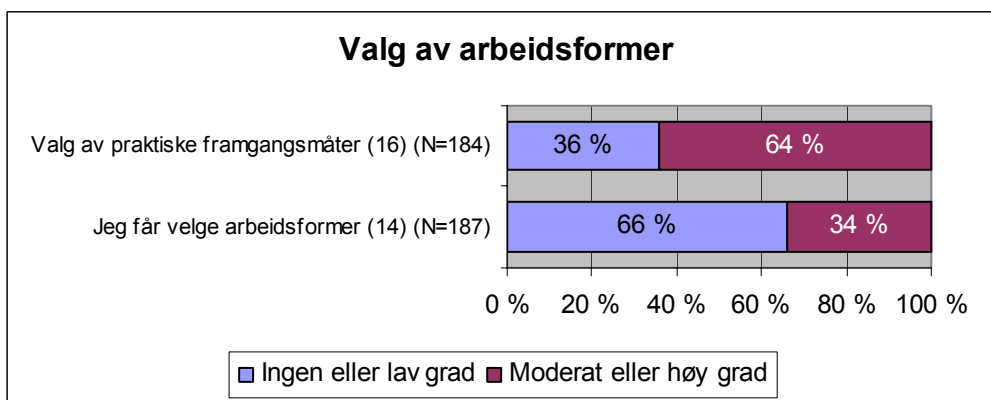
---

<sup>19</sup> Vi har ikke målt forskjeller knyttet til ST FO på skole 2, bare ST mellom skole 1 og 3.

### 5.3.1 Valg av arbeidsformer

I de neste tre grafene presenterer vi to variable som omhandler valg av arbeidsformer. I den ene variabelen undersøker vi om elevene oppfatter at de kan velge mellom ulike arbeidsformer. I den andre variabelen undersøker vi elevenes oppfatninger i forhold til det å kunne velge praktiske framgangsmåter, som for eksempel tegning, konstruksjon, forming eller å lage power point-presentasjoner.

Figur 12 viser elevenes svar på de to variablene når vi ser materialet under ett:



Figur 12: Valg av arbeidsformer for alle elever samlet

Av denne figuren, der vi ser alle elevene under ett, går det fram at en tredjedel av elevene (34 prosent) oppfatter at de i moderat eller høy grad opplever at de får velge mellom ulike arbeidsformer. Når elevene blir spurt om muligheten til å velge praktiske arbeidsformer svarer to tredjedeler (64 prosent) at de har en slik mulighet i moderat eller høy grad.

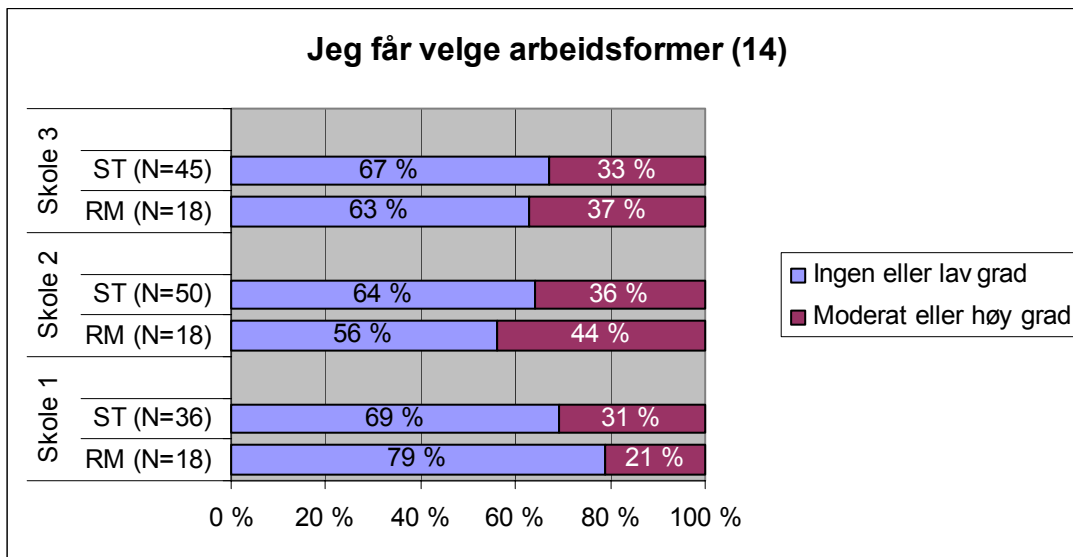
Når vi spør elevene i hvilken grad de opplever å få være med å velge mellom ulike arbeidsformer i fagene og fordeler dette mellom ST og RM, svarer ca. en tredjedel at de får velge arbeidsformer i moderat eller høy grad uavhengig av hvilket utdanningsprogram de går på. Det betyr at ca. to tredjedeler av elevene på både ST og RM opplever at de har liten eller ingen innflytelse på valg av arbeidsformer (vedlegg 7). Dette bildet er noe annerledes når vi spør elevene om de har mulighet til å velge *praktiske* framgangsmåter i arbeidet med ulike emner i fagene. Dette kommer vi

tilbake til når vi nå går grundigere inn i hvert av de to spørsmålene som omhandler valg av arbeidsformer.

I de to neste grafene (Figur 13 og Figur 14) har vi fordelt svarene mellom utdanningsprogram og skoler når vi viser elevenes svar på de spørsmålene som gjelder valg av arbeidsformer.

### 5.3.1.1 Valg av arbeidsformer

Først kommenterer vi spørsmål 14: *Jeg får være med å velge mellom ulike arbeidsformer i fagene.*



Figur 13: Elevenes mulighet til å velge arbeidsformer fordelt på skoler og utdanningsprogram

Fordeler vi svarene mellom ST og RM på de tre skolene ser vi at elevene på ST følger det samme mønsteret som da vi fordelte svarene mellom de to utdanningsprogrammene på alle skolene samlet, hvor ca en tredjedel opplever at de får velge arbeidsformer i moderat eller høy grad.

Bildet er noe annerledes når vi ser hva elevene på RM har svart. På skole 1 oppgir 21 prosent av elevene at de får være med å velge arbeidsformer. På skole 2 og skole 3 er tallene henholdsvis 44 og 37 prosent. Som vi ser er det en markant forskjell på skole 1 (21 prosent) og skole 2 (44 prosent). Her finner vi også forskjell i gjennomsnittsverdi som ikke har oppstått tilfeldig (t-verdi -2,88\*\*).

---

Som det går fram av resultatene over er det kun en tredjedel av elevene på ST som opplever at de får være med å bestemme hvordan de skal lære. På RM varierer det noe, men på skole 2, hvor flest elever oppgir at de har innflytelse på valg av arbeidsformer, er det likevel under halvparten (44 prosent) som har innflytelse. Vi velger å ikke kommentere forskjeller mellom RM og ST på samme skole da alle disse kan ha oppstått tilfeldig, i henhold til t-test.

Det kan se ut som om lærerne i relativt liten grad er åpne for å la elevene velge arbeidsformer og vi får på den måten en undervisning hvor arbeidsformen er gitt av læreren. Dersom vi setter dette i sammenheng med tilpasset opplæring tror vi at skolene har et forbedringspotensial.

I Evalueringen av Reform 97 skiller Klette mellom fire områder hvor elevene kan ha innflytelse: oppgavevalg, rekkefølge, lokalisering og dokumentasjonsform.

Lokalisering var primært en valgmulighet for barnetrinnet og gjaldt i svært liten grad for ungdomstrinnet. Generelt var det større valgmuligheter for elevene på barnetrinnet enn ungdomstrinnet. Elevene i ungdomstrinnet hadde muligheter for å velge rekkefølge på oppgavene, og til en viss grad oppgaver innenfor rammene av arbeidsplanene (Klette, 2003). Valg av arbeidsform var derfor i hovedsak knyttet til de undervisningsøktene hvor de arbeidet individuelt.

Den videobaserte klasseromsstudien PISA+ hvor undervisningskulturen i fagene norsk, naturfag og matematikk ble undersøkt, viste omfattende bruk av arbeidsplaner. Gjennom bruk av arbeidsplaner kunne elevene i varierende grad bestemme hva de skulle gjøre når og hvordan. Elevene benyttet i stor grad muligheten til å bestemme *når* de skulle gjøre hva, av ulike grunner. Klette argumenterer for at den utstrakte bruken av arbeidsplaner ikke bare gir rom for individuell differensiering, men at den også bidrar til en løsere kopling mellom tilegnelses-, utprøvings- og konsolideringssituasjoner (Klette, 2007).

### **5.3.1.2 Valg av praktiske arbeidsformer**

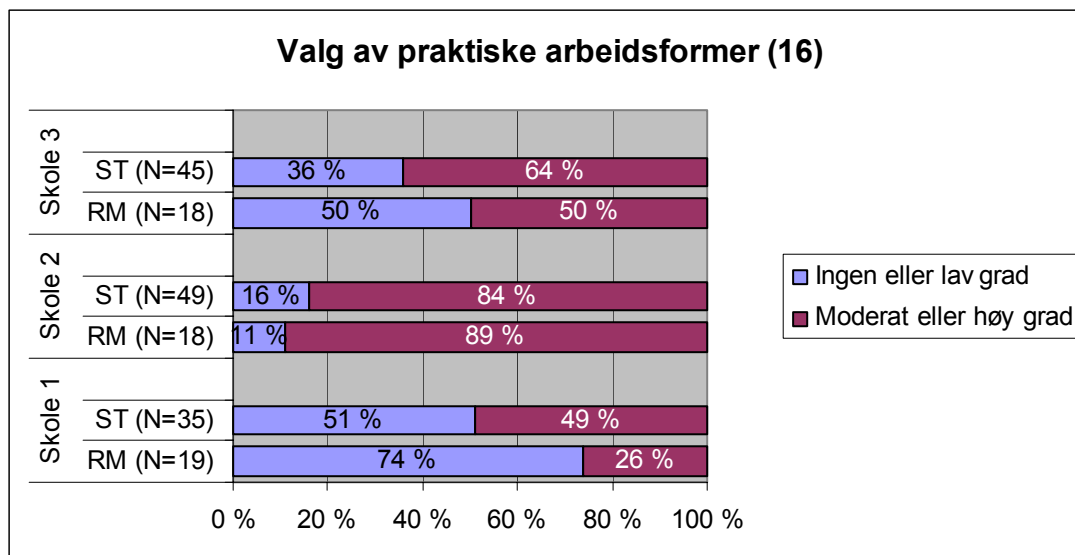
I det andre spørsmålet som omhandler valg av arbeidsformer har vi stilt elevene følgende spørsmål (spørsmål 16): *Jeg har gode muligheter til å velge praktiske*

*framgangsmåter i arbeidet med ulike emner (for eksempel tegne, konstruere, forme, lage powerpoint-presentasjoner).*

Her svarer elevene betydelig mer positivt enn på forrige spørsmål. Når vi ser skolene under ett og fordeler elevenes svar mellom ST og RM, ser vi at 58 prosent av elevene på ST svarer at de har gode muligheter til å velge praktiske arbeidsformer.

Tilsvarende tall for RM er 55 prosent (vedlegg 8). I spørsmålet har vi kommet med eksempler på hva vi legger i ulike praktiske framgangsmåter hvor vi blant annet har nevnt powerpoint-presentasjoner. Dersom vi sammenholder elevenes svar på dette spørsmålet med spørsmål 22 e (i hvilken grad de bruker framføring ved bruk av data som vurderingsform), ser vi sammenfall i mønster på elevsvarene for skole og utdanningsprogram. Vi velger derfor å tro at elevene har vektlagt nettopp bruk av data/powerpoint-presentasjon som en praktisk arbeidsform som de har mulighet for å velge.

Figur 14 viser elevenes svar fordelt mellom skoler og utdanningsprogram, på spørsmålet om deres mulighet til å velge praktiske framgangsmåter.



*Figur 14: Elevenes mulighet til å velge praktiske arbeidsformer fordelt på skoler og utdanningsprogram*

På skole 1 oppgir 49 prosent av elevene på ST at de kan velge arbeidsformer i moderat eller høy grad, på skole 3 er tallet 64 prosent. Vi ser at elevene i større grad

---

oppgir at de har et valg når det gjelder å velge praktiske arbeidsformer enn når det gjelder valg av arbeidsformer generelt. Det er også slik at elevene på skole 3 oppgir at de har større valgmulighet enn elevene på skole 1. Det er også forskjell i gjennomsnittsverdi. Den har ikke oppstått tilfeldig (t-verdi: -2,2\*) og den er signifikant.

På RM svarer 26 prosent av elevene på skole 1, 89 prosent av elevene på skole 2 og 50 prosent av elevene på skole 3 at de kan velge arbeidsformer i moderat eller høy grad. Dette er store variasjoner. Mellom skole 1 og 2 (t-verdi: -4,79\*\*) og mellom skole 2 og 3 (t-verdi: 2,60\*) har forskjellen ikke oppstått tilfeldig, og forskjellene er signifikante. På dette spørsmålet skiller skole 2 seg fra de to andre på begge utdanningsprogrammene. På ST FO svarer 84 prosent av elevene at de har gode muligheter til å velge praktiske framgangsmåter. Dersom vi legger til grunn at elevene har svart i forhold til de teoretiske fagene, er dette interessant. Er det slik at lærerne i teoretiske fag på ST FO i større grad trekker inn arbeidsformer fra den praktiske delen av utdanningsprogrammet enn lærere på ST uten formgivning? Vi har som tidligere nevnt valgt å konsentrere vår undersøkelse om ST og RM, og lar derfor dette spørsmålet ligge. Vi ser at også RM-elevene på skole 2 svarer svært høyt på dette spørsmålet. Hele 89 prosent svarer at de i noen eller høy grad får velge praktiske framgangsmåter når de arbeider med ulike tema.

Kort oppsummert kan vi si at elevene i liten grad oppgir at de kan velge arbeidsformer. Dette gjelder både for materialet samlet, og fordelt på utdanningsprogram og skole. Innenfor RM på skole 2 og til dels også på skole 3 hvor er noe mer positive, men fortsatt lave. Når det gjelder muligheter for å velge praktiske framgangsmåter i arbeidet med ulike tema er bildet betydelig mer positivt. Her er det særlig skole 2 som skiller seg positivt ut, både innenfor ST FO og RM, og skolen drar opp snittet betydelig. Skole 1 skiller seg negativt ut også her, på begge utdanningsprogrammene.

---

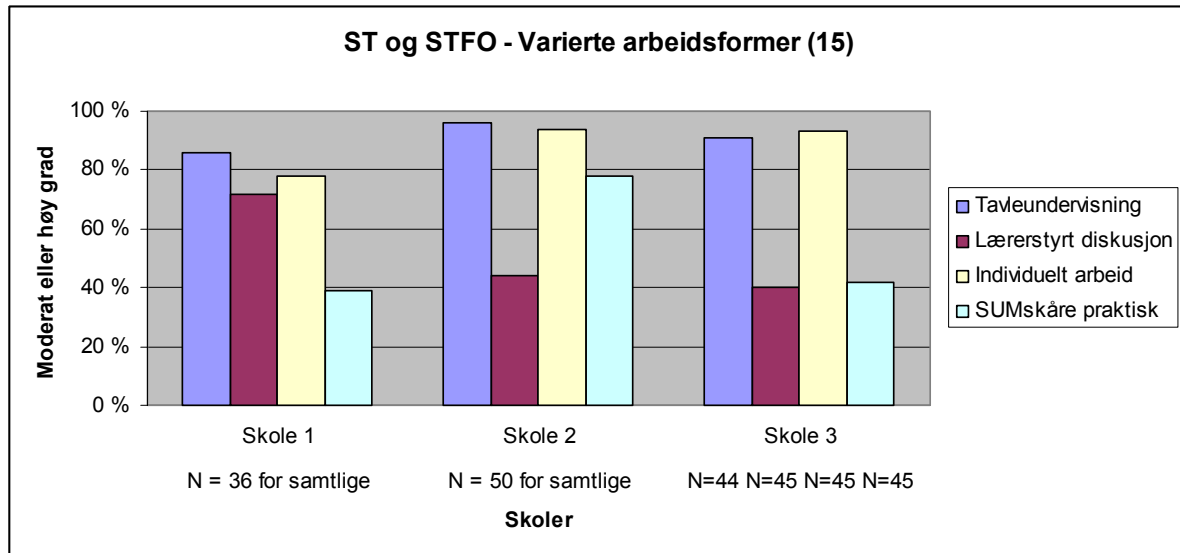
### 5.3.2 Variasjon i bruk av arbeidsformer

I denne delen vil vi se på i hvilken grad ulike arbeidsformer brukes i undervisningen, om det er variasjon i bruk av arbeidsformer, og i hvilken grad det er forskjeller med hensyn til bruk av ulike arbeidsformer mellom utdanningsprogram og skoler. Vi har ikke spurt elevene hvorvidt de oppfatter undervisningen som variert, men spurt i hvilken grad de bruker ulike arbeidsformer. Når vi i teksten kommenterer på grad av variasjon, er det ut fra en forståelse om at bruk av ulike arbeidsformer i undervisningen er et tegn på variasjon. Etter presentasjon vedrørende bruk av arbeidsformer, tar vi for oss samvariasjonen mellom de arbeidsformene elevene sier at de bruker og de arbeidsformene som de mener passer for dem. Vi ønsker med det å kunne si noe om variasjon og tilpasning av undervisningen med hensyn til arbeidsformer.

Spørsmål 15: *I hvilken grad bruker dere disse arbeidsformene?* er opprinnelig delt inn i seks variable, hvor vi har slått sammen de tre siste slik at vi står igjen med fire variable: *Tavleundervisning, lærerstyrt diskusjon, individuelt arbeid* og et konstrukt som omfatter *gruppearbeid, praktisk arbeid og temaundervisning/prosjektarbeid*. Konstruktet finner vi igjen som *SUMskåre praktisk* i de fire neste grafene.

Figur 15 viser i hvilken grad elevene på ST og ST FO oppgir at de bruker ulike arbeidsformer i undervisningen. Figuren viser hvor stor andel av elevene som har svart innenfor kategorien *moderat eller høy grad*. Antallet elever (N) refererer til alle elever som har besvart spørsmålet.



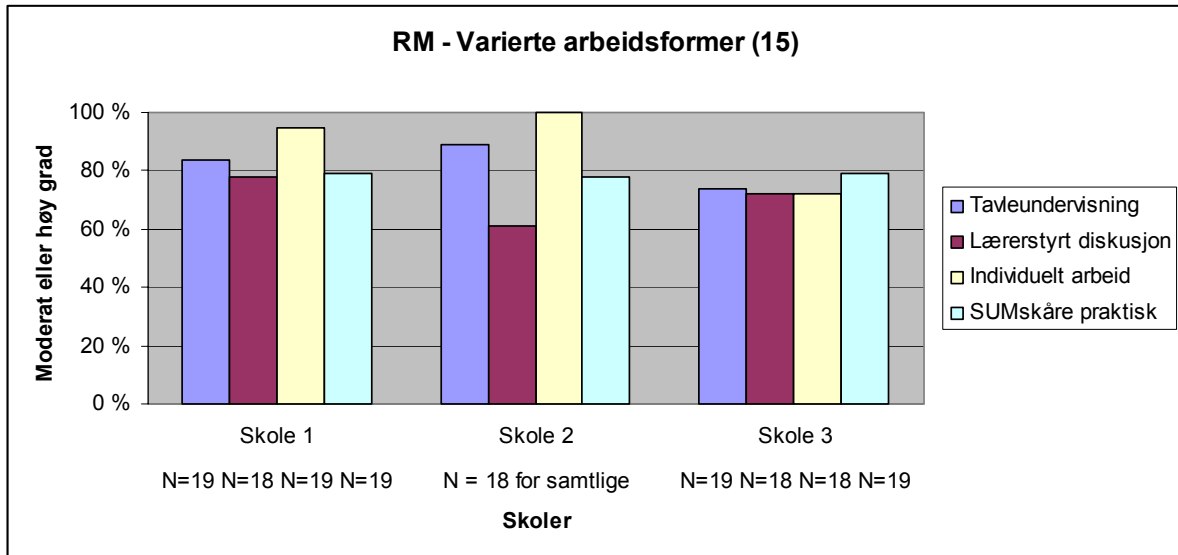


*Figur 15: Variasjon i arbeidsformer på ST og ST FO fordelt på skoler*

På ST (og ST FO på skole 2) ser vi at tavleundervisning og individuelt arbeid er de arbeidsformene som i følge elevenes oppfatninger brukes mest. Her finner vi at mellom 70 og 96 prosent av elevene oppgir at disse to arbeidsformene brukes i moderat eller høy grad. På skole 1 svarer 72 prosent at de bruker lærerstyrt diskusjon. På skole 2 svarer 78 prosent at de bruker praktiske arbeidsformer. Dette er ST FO, hvor vi tidligere har kommentert at de muligens har hatt de praktiske fagene i tankene da de svarte, eller at det er slik at lærerne trekker praktiske fag inn i teorifagene. Elevene oppgir at det er relativt liten bruk av praktiske arbeidsformer på skole 1 og skole 3. På skole 2 er det relativt liten bruk av lærerstyrt diskusjon. Vi mener at når to arbeidsformer ser ut til å dominere slik de gjør på skole 3, og noen arbeidsformer brukes i mindre grad, kan det være grunn til å anta at undervisningen på ST på skole 3 ikke oppfattes som variert av elevene. På skole 1 og 2 kan vi anta at undervisningen oppfattes som delvis variert. I følge ST-elevne har skole 1 mye lærerstyrt helklasseundervisning i kombinasjon med individuelt arbeid. Det er verd å merke seg at en relativt høy andel (rundt 70 prosent) svarer positivt på lærerstyrt diskusjon ("undervisning hvor lærer og elever diskuterer lærestoffet"). Dette spørsmålet ble tatt med som følge av pilotundersøkelsen hvor test-elevne etterlyste en mer dialogisk form for lærerstyrt undervisning. Denne klassediskusjonen ser vi på som det Klette omtaler som klassesamtalen (Klette, 2003, 2006 og 2007). Under 40 prosent av ST-

elevene ved skole 1 svarer at de har mye praktisk arbeid med fagene. Igjen ser vi at ST FO-elevene ved skole 2 utmerker seg med mer praktiske arbeidsformer.

Figur 16 viser i hvilken grad elevene på RM oppgir at de bruker ulike arbeidsformer i undervisningen. (Antall (N) refererer til alle elevene som har besvart spørsmålet.)



Figur 16: Variasjon i arbeidsformer på RM fordelt på skoler

På RM ser vi at elevene oppfatter at de i større grad bruker de ulike arbeidsformene like mye. På skole 1 og 3 brukes arbeidsformene relativt likt. På skole 2 oppgir 61 prosent av elevene at de får lærerstyrt undervisning i moderat eller høy grad, og 100 prosent av elevene oppgir at de får individuelt arbeid i moderat eller høy grad. Dette kan bety at undervisningen oppfattes som variert på RM.

Vi har ikke sett på variasjon i undervisningen i enkeltfag, men vi tar med noen foreløpige resultater fra PISA+ som omfatter ungdomsskoleelever. Der var det betydelig variasjon med hensyn til bruk av arbeidsformer i de ulike fagene (Klette, 2006). Norskfaget hadde både bredde og variasjon i bruk av arbeidsformer, og god balanse mellom kollektive, gruppebaserte og individuelle læringsaktiviteter. I norskfaget ble også klassesamtalen benyttet langt hyppigere sammen med andre lærerstyrte fellesaktiviteter. I naturfag var lærerstyrt helklasseundervisning med dialogisk instruksjon dominerende. Matematikktimene var sentrert rundt gjennomgang av lærer og individuell oppgaveløsning. Det var videre lite variasjon

---

både innenfor matematikk og naturfag, i følge Klette. Ofte var også målet for de ulike læringsaktivitetene uklare for elevene, og de ulike oppgavene ble ikke satt inn i en større sammenheng (Klette, 2006).

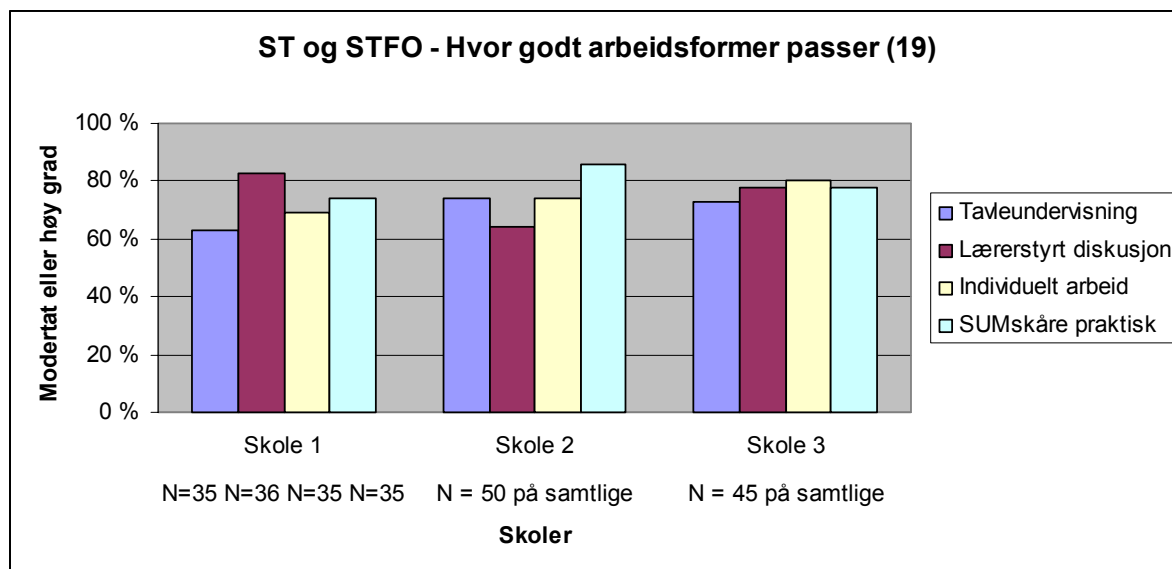
Elevene ved skole 1 oppgir i større grad enn de øvrige elevene at de bruker lærerstyrt diskusjon. Mellom 70 og 80 prosent av både RM-elevne og ST-elevne svarer at de bruker denne formen i moderat eller høy grad. Avhengig av hvordan disse klassedialogene/klassemøtene praktiseres, kan nettopp bruken av disse bidra til sterkere kopling mellom innholdet i opplæringen og de aktivitetene som elevene skal utføre.

En oppsummering av hvordan elevene ser på variasjon i bruk av arbeidsformer viser at ST i hovedsak benytter tavleundervisning og individuelt arbeid. RM-elevne oppgir at de i større grad benytter alle fire arbeidsformene som vi har presentert i Figur 16. Ut fra elevenes svar vil vi karakterisere RM-gruppenes arbeidsformer for variert, mens ST-gruppene i hovedsak gir inntrykk av lite variasjon med hensyn til bruk av arbeidsformer. Skole 1 skiller seg noe ut med lite praktisk arbeid, men med god bruk av klassemøtene på begge utdanningsprogram. Skole 2 skiller seg noe ut med mye bruk av praktiske arbeidsformer innenfor ST FO, om vi sammenlikner med ST på skole 1 og 3.

### **5.3.3 I hvilken grad arbeidsformene passer**

Vi har også spurt elevene hvor godt de synes de ulike arbeidsformene passer for dem. Her får vi et litt annet bilde enn vi fikk på foregående spørsmål, noe de to neste grafene viser.

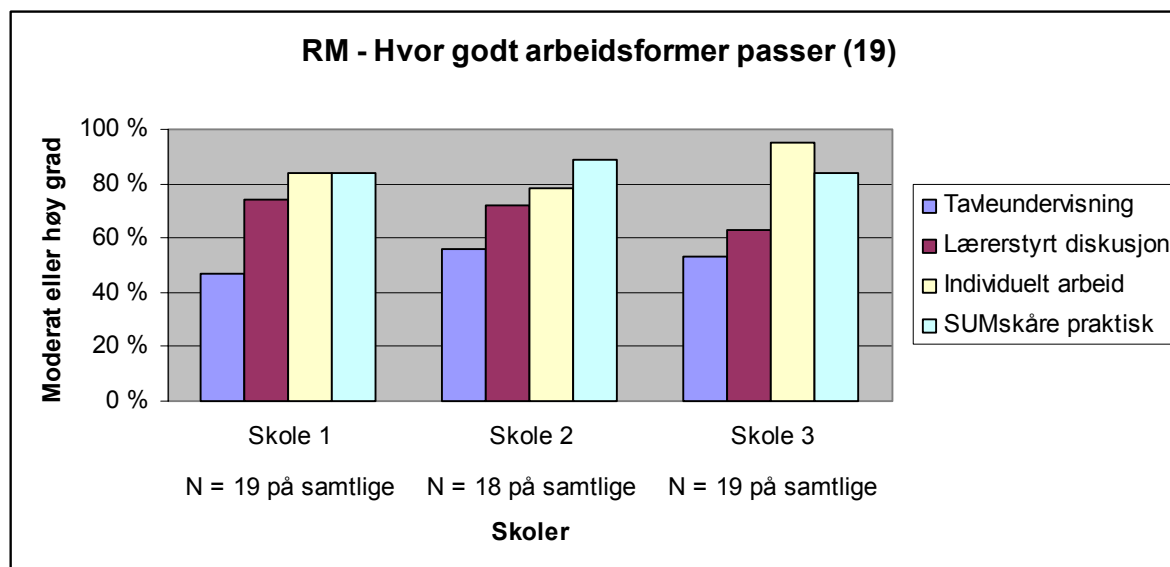
Figur 17 viser i hvilken grad elevene på ST og ST FO oppgir at de ulike arbeidsformene passer for dem.



*Figur 17: Hvor godt de ulike arbeidsformene passer, ST og ST FO fordelt på skoler*

Figur 17 viser at av ST-elevene ved alle tre skolene oppgir relativt høy andel (mellom drøyt 60 og drøyt 80 prosent) at alle disse arbeidsformene passer dem i moderat eller høy grad. Dette understreker at variasjon i undervisningen er ønskelig sett fra elevenes side. En større andel av ST-elevene ved skole 1 enn ved de to andre skolene oppgir at det passer dem med klassesamtale (lærerstyrt diskusjon). På samme måte oppgir en noe høyere andel av ST FO-elevene ved skole 2 at praktiske arbeidsformer passer dem. Dette kan både bety at de liker dette fordi de får det og kjenner det, men det kan også bety at de får det fordi de har valgt det, jf. Figur 15, med andre ord at de har svart på det de er spurt om.

Den neste figuren, Figur 18 viser i hvilken grad elevene på RM oppgir at de ulike arbeidsformene passer for dem.



Figur 18: Hvor godt de ulike arbeidsformene passer, RM fordelt på skoler

På ST oppgir en stor andel av elevene på alle skolene at alle de fire arbeidsformene passer i moderat eller høy grad. På RM derimot er det større variasjon, men bildet er relativt likt for alle tre skolene. Det er færre elever på RM som oppgir at tavleundervisning og lærerstyrt diskusjon passer i forhold til hvor mange som oppgir at individuelt arbeid og praktisk arbeid passer dem. Opp mot hundre prosent av RM-elevne ved skole 3 oppgir at individuelt arbeid passer dem i moderat eller høy grad, mens rundt femti prosent av disse mener at tavleundervisning passer.

Grovt sett kan vi si at elevene på ST ønsker en variert undervisning, men får en undervisning hvor tavleundervisning og individuelt arbeid dominerer. Elevene på RM derimot får variert undervisning, men de ønsker en undervisning med vekt på individuelt arbeid og praktisk arbeid, og mindre tradisjonell tavleundervisning. Er det likevel slik at elevene får arbeidsformer som er tilpasset hver enkelt? Dette skal vi se på nå.

Er det samvariasjon i elevsvarene vedrørende bruk av arbeidsformer og hvilke arbeidsformer elevene mener at passer for dem? Mener de at de faktisk får benytte de arbeidsformene som de selv mener passer for dem? For å kunne danne oss et bilde av dette har vi målt samvariasjon (korrelasjon) i elevenes svar på spørsmål 15 og 19. Nedenfor følger to tabeller som viser resultatet av korrelasjonstesten. Vi ser skolene

under ett og fordelt mellom ST og RM (ST FO er ikke tatt med). Verdien 0,3 gir middels korrelasjon.

### Studiespesialisering:

		Om arbeidsformene passer			
		Tavleundervisning (passer)	Lærerstyrt diskusjon (passer)	Individuelt arbeid (passer)	SUMskåre praktisk (metode) passer
Bruk av arbeidsformer	Tavleundervisning	0,229*	0,179	0,187	0,163
	N:	79	80	79	79
	Lærerstyrt diskusjon	0,191	0,163	0,229*	0,124
	N:	80	81	80	80
Individuelt arbeid		0,226*	0,174	0,226*	0,039
	N:	80	81	80	80
SUMskåre praktisk (metode)		0,166	0,054	0,235*	0,077
	N:	80	81	80	80

Signifikans: \*\* p <.01 \* p <.05, + p <.10

*Tabell 10: Samvariasjon mellom bruk av arbeidsformer og i hvilken grad de passer, ST*

Som vi ser av korrelasjonstabellen for ST er det under middels korrelasjon mellom elevenes svar på de fire variablene. Det er en viss samvariasjon på variablene *tavleundervisning* og *individuelt arbeid*, dvs. bruk av disse arbeidsformene og at det passer (henholdsvis  $r=0,229$  og  $r=0,226$ ). Det betyr at de som svarer høyt på at arbeidsformene passer til en viss grad svarer høyt på at de opplever at de får det, og tilsvarende oppgir en del av elevene som svarer lavt på bruk av tavleundervisning og individuelt arbeid at det i liten eller ingen grad passer dem som arbeidsform.

Korrelasjonskoeffisienten ligger under middels, så det er ikke sterk samvariasjon her. Som vi så i Figur 15 svarer elevene at tavleundervisning og individuelt arbeid er de dominerende arbeidsformene. Vi kan derfor anta at de elevene som ønsker seg tavleundervisning og individuelt arbeid får det, men at det også er relativt mange elever som mener at disse arbeidsformene ikke passer, men at de likevel får det. For *lærerstyrt diskusjon* og *praktisk arbeid* finner vi liten eller ingen samvariasjon, og resultatene er heller ikke signifikante.

**Restaurant- og matfag:**

		Om arbeidsformene passer			
		Tavleundervisning (passer)	Lærerstyrt diskusjon (passer)	Individuelt arbeid (passer)	SUMskåre praktisk (metode) passer
Bruk av arbeidsformer	Tavleundervisning	0,372**	0,184	0,101	0,289*
	N:	56	56	56	56
	Lærerstyrt diskusjon	0,216	0,492**	-0,155	-0,002
	N:	54	54	54	54
	Individuelt arbeid	0,434**	0,280*	0,273*	0,227+
	N:	55	55	55	55
	SUMskåre praktisk (metode)	0,181	0,209	-0,081	0,275*
	N:	56	56	56	56

Signifikans: \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

*Tabell 11: Samvariasjon mellom bruk av arbeidsformer og i hvilken grad de passer, RM*

På RM viser korrelasjonskoeffisienten at det er opp mot middels og over middels samvariasjon på alle de fire variablene. Særlig på variabelen *lærerstyrt diskusjon* er samvariasjonen godt over middels. Det betyr at en relativt høy andel av RM-elevene opplever at de bruker den arbeidsformen som passer dem.

På bakgrunn av disse tabellene mener vi å se at elevene på RM opplever en noe større grad av tilpasning av arbeidsformer enn elevene på ST. Når vi også ser disse tabellene opp mot grafene ovenfor kan vi si at RM-elevene mener de får mer variert undervisning enn ST-elevene med hensyn til bruk av arbeidsformer, og at dette også er mer tilpasset dem sammenliknet med hva ST-elevene svarer.

Kort oppsummert kan vi si at ST-elevene ønsker å bruke de arbeidsformene som RM-elevene oppgir at de får: Elevene på ST svarer at alle de fire arbeidsformene passer dem, både tavleundervisning, lærerstyrt diskusjon, individuelt arbeid samt ulike praktiske arbeidsformer. RM-elevene svarer at tavleundervisning ikke passer dem så godt, men er ellers positive i forhold til de øvrige arbeidsformene.

Korrelasjonstestene viser videre at ST-elevene i liten grad får de arbeidsformene de mener passer, mens RM-elevene i middels grad får de arbeidsformene som passer.

### 5.3.4 Pedagogisk ledelse - arbeidsformer

I tabellen under har vi gjort en oppsummering av våre funn med hensyn til arbeidsformer. Se forklaring i forhold til hvordan vi har gått fram for å definere de ulike faktorene for lukket eller åpen samt kommentarer i forhold til at dette gir oss en retning i mønstre, ikke konklusjoner, i kapittel 5.2.4.

#### Arbeidsformer

		Jeg får velge arbeidsformer (14)	Velge praktiske arbeidsformer (16)	Varierte arbeidsformer (15)
Skole 1	ST	Lukket	Halvåpen	Halvåpen
	RM	Lukket	Lukket	Åpen
Skole 2	ST FO	Lukket	Åpen	Åpen
	RM	Halvåpen	Åpen	Åpen
Skole 3	ST	Lukket	Åpen	Lukket
	RM	Lukket	Halvåpen	Åpen

Tabell 12: Arbeidsformer - åpent eller lukket læringsmiljø

Kort oppsummert kan vi si at elevene i liten grad oppgir at de kan velge arbeidsformer, noe vi vil betegne som et lukket/gitt læringsmiljø. Dette gjelder både for materialet samlet, og fordelt på utdanningsprogram og skole. Både ST og RM på skole 3 er plassert som lukket, men ligger på grensen til halvåpen. Bildet er noe mer positivt når vi ser på elevenes muligheter til å velge *praktiske* arbeidsformer, hvor elevene på alle skoler og begge utdanningsprogrammene, med unntak av RM på skole 3, kan tolkes til å være åpen eller halvåpen. ST på skole 3 er satt til åpen, men er på grensen til halvåpen.

Når vi ser på i hvilken grad elevene oppfatter undervisningen som variert, har vi ikke satt en grense i verdiene på 40/60, men gjort en kvalitativ vurdering av hvor variert vi mener at undervisningen er. Vurderingen er basert på i hvilken grad elevene oppgir at de bruker ulike arbeidsformer. Dersom elevene oppgir at mange arbeidsformer brukes i høy grad, har vi valgt å se det som et tegn på at opplæringen er variert, og dermed i større grad åpen. Vi har videre valgt å vekte konstruert sumskåre praktisk noe høyere da dette er en arbeidsform som skiller seg ut. Som det går fram av Tabell 12 oppfatter elevene på alle skoler og utdanningsprogram undervisningen som åpen eller



halvåpen med hensyn til variasjon i bruk av arbeidsformer. Unntaket er ST på skole 3, hvor elevene oppfatter læringsmiljøet som lukket på dette området.

### 5.3.5 Forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler - arbeidsformer

I dette kapitlet vil vi se etter mønster i elevenes svar med hensyn til forskjeller eller likheter mellom utdanningsprogram og mellom skoler knyttet til arbeidsformer. Vi har valgt å se på variable som omhandler elevenes muligheter for valg av arbeidsformer. Vi har da to variable knyttet til arbeidsformer.

	Supra	Inter				Intra	
	Er det forskjell mellom utdanningsprogram?	Er det forskjell mellom skoler?				Er det forskjell mellom klasser?	
	Hele materialet	ST	RM	RM	RM	Skole 1	Skole 3
	ST-RM	Skole 1-3	Skole 1-2	Skole 1-3	Skole 2-3	ST-RM	ST-RM
<b>Arbeidsformer</b>							
Jeg får velge arbeidsformer (14)			Ja*				
Velge praktiske arbeidsformer (16)		Ja*	Ja*	Ja+	Ja*		

Tabell 13: Arbeidsformer, forskjell mellom nivåer (\*  $p < .05$ , +  $p < .10$ )

#### 5.3.5.1 Supra

Vi finner ingen signifikante forskjeller med hensyn til *valg* av arbeidsformer mellom ST og RM når vi ser hele materialet under ett. Med andre ord kan vi ikke si, ut fra elevenes svar, at det er forskjell mellom disse to programmene når det gjelder elevenes muligheter til å velge arbeidsformer.

#### 5.3.5.2 Inter

Vi skal nå se om det er forskjeller mellom skolene på RM og på ST. På variablene knyttet til valg av arbeidsformer og muligheten til å velge praktiske arbeidsformer finner vi en signifikant forskjell på ST, i det elevene på skole 3 oppgir større valgmulighet enn elevene på skole 1. På RM finner vi tre signifikante forskjeller og én som vi kan kalle tendens til forskjell. Alle de signifikante forskjellene innenfor RM knytter seg til skole 2. RM-elevene ved skole 2 angir at de i høy grad har mulighet for å velge praktiske framgangsmåter i fagene. I tillegg kan vi se en tendens til forskjell mellom skole 1 og 3 med hensyn til valg av praktiske arbeidsformer, hvor elevene på skole 3 i større grad oppgir mulighet for valg.

### 5.3.5.3 Intra

Når vi fordeler elevsvarene både på utdanningsprogram og skole finner vi ikke signifikante forskjeller mellom ST og RM innad på skolene med hensyn til elevenes muligheter til å velge arbeidsformer.

## 5.4 Vurdering

Vi har nå sett på to aspekter ved vår operasjonalisering av begrepet klasseledelse, nemlig innhold og arbeidsformer. I dette kapitlet skal vi se på elevenes oppfatning av det tredje aspektet, vurdering. Får elevene være delaktige i vurdering av egen læring? Benytter de varierte vurderingsformer, og bruker de vurderingsformer som passer dem? I teksten nedenfor presenteres først elevenes medvirkning til vurdering, deretter variasjon i vurderingsformer, så hvorvidt vurderingsformene passer, og til slutt samvariasjon mellom utvalgte variable. Underveis kommenterer vi grad av lærerstyring/elevmedvirkning, samt hvordan elevene svarer både samlet og fordelt på utdanningsprogram og skoler.

### 5.4.1 Medvirkning til vurdering

Vi har samlet variable som sier noe om muligheten til å vurdere egen innsats, muligheten til å være med på å bestemme vurderingsformer, samt lærerens tilbakemelding til eleven på dennes arbeid. Disse spørsmålene inngår i konstruktet vi har kalt *medvirkning til vurdering*. Følgende spørsmål inngår:

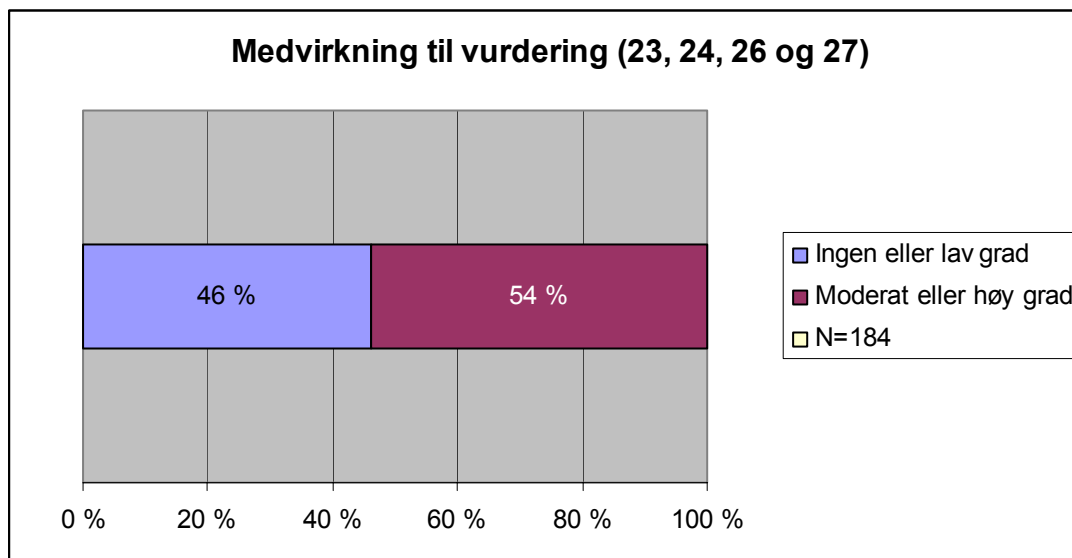
23. *Jeg er ofte med på å vurdere min egen innsats i arbeidet med fagene.*

24. *Lærerne forteller meg hva jeg bør gjøre for å bli bedre i fagene.*

26. *Jeg er aktivt med på å bestemme vurderingsformer slik at de passer for meg.*

27. *Jeg får tilbakemelding på det faglige arbeidet jeg gjør i form av skriftlig kommentar fra læreren.*

Figurene nedenfor viser hvordan elevene svarer på konstruktet vurdering, det vil si i hvilken grad de oppfatter at de er delaktige på områder som har med vurdering å gjøre. Først ser vi på hele materialet samlet.

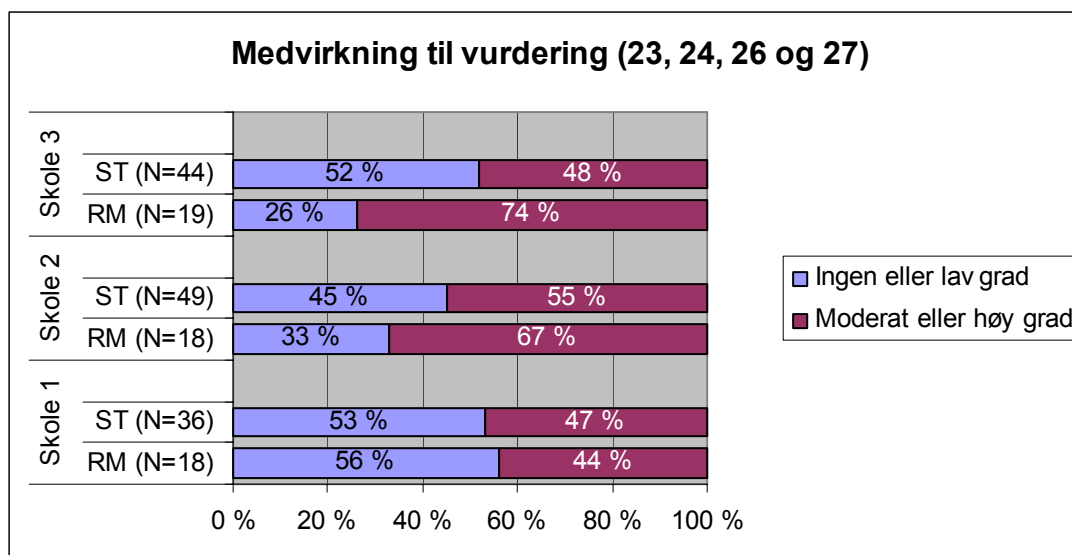


*Figur 19: Medvirkning til vurdering for alle elever samlet*

Resultatene som vist i Figur 19 tyder på at litt mer enn halvparten av alle elevene (54 prosent) er med på vurdering knyttet til sitt eget arbeid/egen arbeidsinnsats og får faglig vurdering fra lærerne. Det betyr at resten av elevene oppgir at de i liten eller ingen grad får være med å vurdere eget arbeid eller får faglig vurdering av lærer. Dette innebærer at nesten halvparten av elevene ikke opplever at de får faglig vurdering av lærerne sine eller får være med å vurdere arbeidet sitt.

Fordeler vi dette mellom utdanningsprogrammene finner vi at 48 prosent innenfor ST svarer at de i moderat eller høy grad opplever at de er delaktige på området faglig vurdering og får faglig tilbakemelding fra lærerne. Tilsvarende for RM er 62 prosent (vedlegg 8). RM-elever svarer i større grad enn ST-elever at de er delaktige i den faglige vurderingen. Forskjellen mellom ST og RM er på 14 prosentpoeng. Ser vi på gjennomsnittsverdien mellom ST og RM finner vi en signifikant forskjell, og den har ikke oppstått tilfeldig (t-verdi: -2,65\*\*).

Figur 20 viser resultatene for elevene på ST og RM, fordelt mellom utdanningsprogram og skoler.



Figur 20: Medvirkning til vurdering fordelt på skoler og utdanningsprogram

Elevene ved de tre skolene oppfatter ikke dette veldig ulikt. Elevsvarene indikerer at opp i mot halvparten av ST-elevene ved skole 1 og 3 får faglige tilbakemeldinger fra lærerne og selv er med og vurderer arbeidet. Ved skole 2 (ST FO) er elevene mer positive i sine svar, der er det 55 prosent som oppgir at de er delaktige.

Resultatene fra undersøkelsen vår kan tyde på at elevene ved RM er mer delaktige i vurdering og får oftere faglig tilbakemelding fra sine lærere (Figur 20). Det er imidlertid ulikt hvordan dette oppfattes på de tre skolene. På skole 1 svarer 44 prosent at de er delaktige i moderat eller høy grad, mens på skole 2 og skole 3 oppgir henholdsvis 67 prosent og 74 prosent samme grad av delaktighet.

Elevsvarene indikerer at den faglige vurderingen er nokså lik for elevene på de to utdanningsprogrammene, hvor mer enn halvparten mener de i liten eller ingen grad får faglige tilbakemeldinger fra lærer eller selv får delta i vurderingsarbeidet. Dette kan tyde på at vurderingsarbeidet er lærerstyrt i den grad det er en del av undervisningen. Hvordan kan man i en undervisningssituasjon bidra til faglig utvikling dersom rundt halvparten av elevene ikke opplever en faglig vurdering av læringsarbeidet?

Elevene innenfor RM både på skole 2 og 3 oppfatter dette mer positivt. Dette indikerer at den faglige vurderingen kan være tettere koplet til læringsarbeidet, og at

---

elevene selv blir i større grad blir utfordret til å reflektere over eget produkt/egen innsats. Det kan se ut til at RM-elevene ved skole 2 og 3 oppfatter vurderingsarbeidet noe mer åpent enn sine medelever ved skole 1.

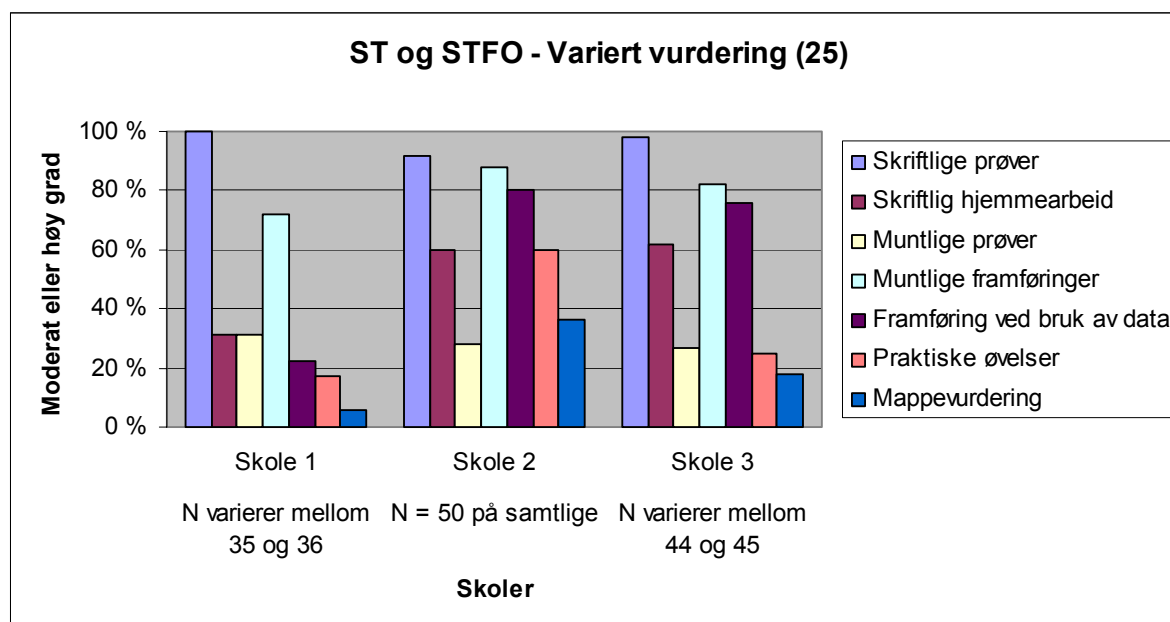
Et interessant funn er videre at på skole 3 er det markant forskjell mellom ST og RM med hensyn til andelene elever som oppfatter at de er delaktige i vurderingen. På RM oppgir 74 prosent slik delaktighet. Tilsvarende prosentandel for ST er 48. Ser vi på gjennomsnittsverdi her, er det en signifikant forskjell som ikke har oppstått tilfeldig (t-verdi: -3,06\*\*).

I sin evaluering av grunnskolen og Reform 97 peker Klette blant annet på at lærerne ikke knytter sine kommentarer til det faglige i det elevene gjør. Ros forekommer hyppig, men det er ikke knyttet konkret til arbeidsinnsats eller produkt. Dette gjør at læreren som faglig veileder blir utydelig for elevene. Dette fører igjen til at faglige krav blir fraværende eller forvirrende. I den grad lærerne i de undersøkte klasserommene fra Evaluering av Reform 97 får være delaktige i vurderingsarbeidet, er det knyttet til valg av dokumentasjonsform (Klette, 2003). Dokumentasjonsform trenger ikke bety at de selv er med og vurderer eget arbeid, men de må i alle fall velge hva slags produkt som skal vurderes. Til det har elevene mulighet for å reflektere over hva slags produkter de ønsker trening i/vurdering i, med andre ord rom for selv å reflektere over hva slags produkter de selv mener de er flinke til eller trenger øvelse i.

Oppsummering av funnene våre viser at drøyt halvparten av elevene oppgir at de får faglig støtte og selv får delta i vurderingsarbeidet. Svarene indikerer at ST-elevene får mindre faglig støtte enn RM-elevene, rundt halvparten av elevene svarer positivt på variabelen. Unntaket er skole 1 hvor litt under halvparten av elevene ved begge utdanningsprogrammene har svart positivt med hensyn til faglig støtte. RM på skole 3 skiller seg igjen ut positivt, hvor 3 av 4 elever oppgir å få faglig støtte.

## 5.4.2 Variasjon i bruk av vurderingsformer

I denne delen tar vi for oss i hvilken grad ulike former for vurdering brukes i undervisningen. Er det variasjon i bruk av vurderingsformer og i hvilken grad det er forskjeller i bruken mellom utdanningsprogram/klasser og skoler. Elevene ble bedt om å svare på i hvilken grad de bruker de ulike vurderingsformene. Alternativene de skulle gradere var: *skriftlige prøver*, *skriftlig hjemmearbeid*, *muntlige prøver*, *muntlige framføringer*, *framføring ved bruk av data*, *praktiske øvelser* og *mappevurdering*. Fordelingen på ST mellom de tre skolene vises nedenfor. (Antall (N) refererer til alle elevene som har besvart spørsmålet.)

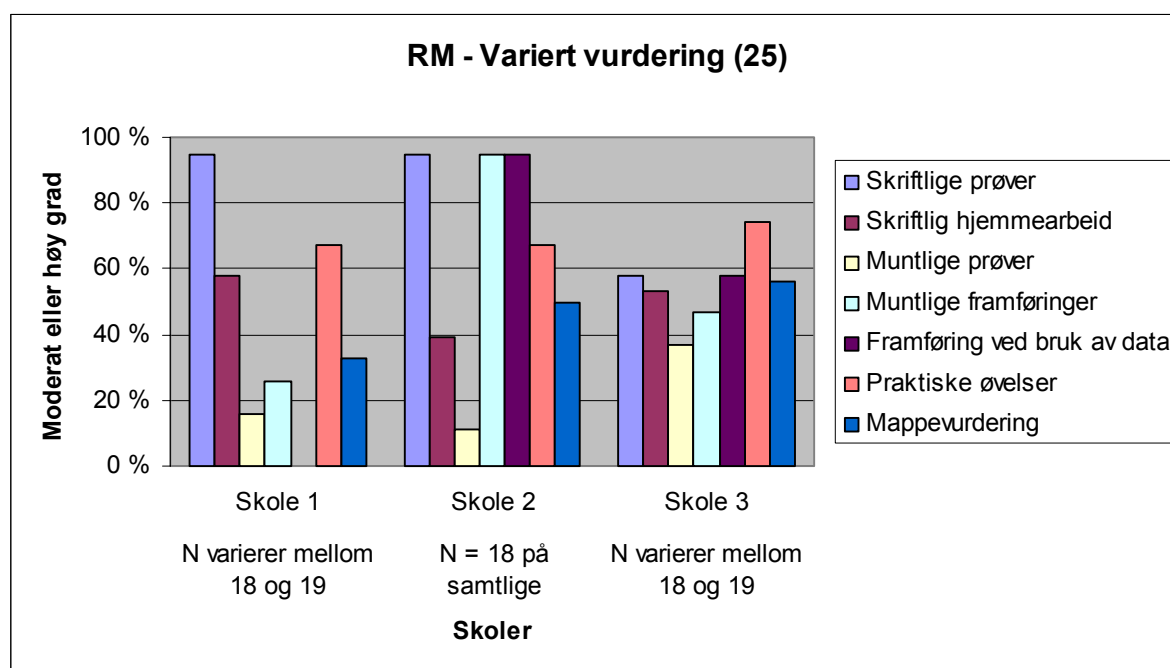


Figur 21: Variasjon i bruk av vurderingsformer på ST og ST FO fordelt på skoler

På alle skolene er det to vurderingsformer som er dominerende, slik elevene oppfatter det. Dette er skriftlige prøver og muntlige framføringer. På skole 2 og 3 følges muntlige framføringer av framføring ved bruk av data. Det anser vi for å være naturlig idet muntlige framføringer ofte baseres på for eksempel powerpoint-presentasjoner. På skole 1 har elevene i liten grad oppgitt at de gjør bruk av data ved framføringer, noe vi også ser på RM på skole 1, der ingen elever oppgir at de bruker data i moderat eller høy grad. Dersom vi skal tillate oss en kommentar litt på siden av vårt tema, sier dette kanskje mer om skolens satsing på bruk av data generelt enn på i

hvilken grad de gjør bruk av varierte vurderingsformer. Ser vi imidlertid på hvilke vurderingsformer elevene oppgir brukes på skole 1, vitner det ikke om stor variasjon. Det samme vil vi si om skole 3, til tross for at skriftlig hjemmearbeid forekommer i moderat grad. Skole 2 derimot kan i følge elevenes oppfatninger vise til en noe mer variert bruk av vurderingsformer.

Figur 22 viser fordeling mellom skoler på RM. (Antall (N) refererer til alle elevene som har besvart spørsmålet.)



Figur 22: Variasjon i bruk av vurderingsformer på RM fordelt på skoler

På RM skiller skole 1 seg ut fra de to andre skolene. Der oppgir elevene at de i stor grad vurderes med skriftlige prøver, skriftlig hjemmearbeid og praktiske øvelser. De fire andre vurderingsformene forekommer i langt mindre grad. På skole 3 ser vi av søylene at alle vurderingsformene oppgis brukt i omtrent like stor grad. På bakgrunn av dette antar vi at elevene på skole 3 opplever variasjon i hvordan arbeidet deres vurderes. Ut fra vår vurdering plasserer skole 2 seg mellom de to andre skolene. De domineres riktignok av skriftlige prøver og muntlige framføringer og framføring ved bruk av data, men det er også innslag av praktiske øvelser og mappevaluering.

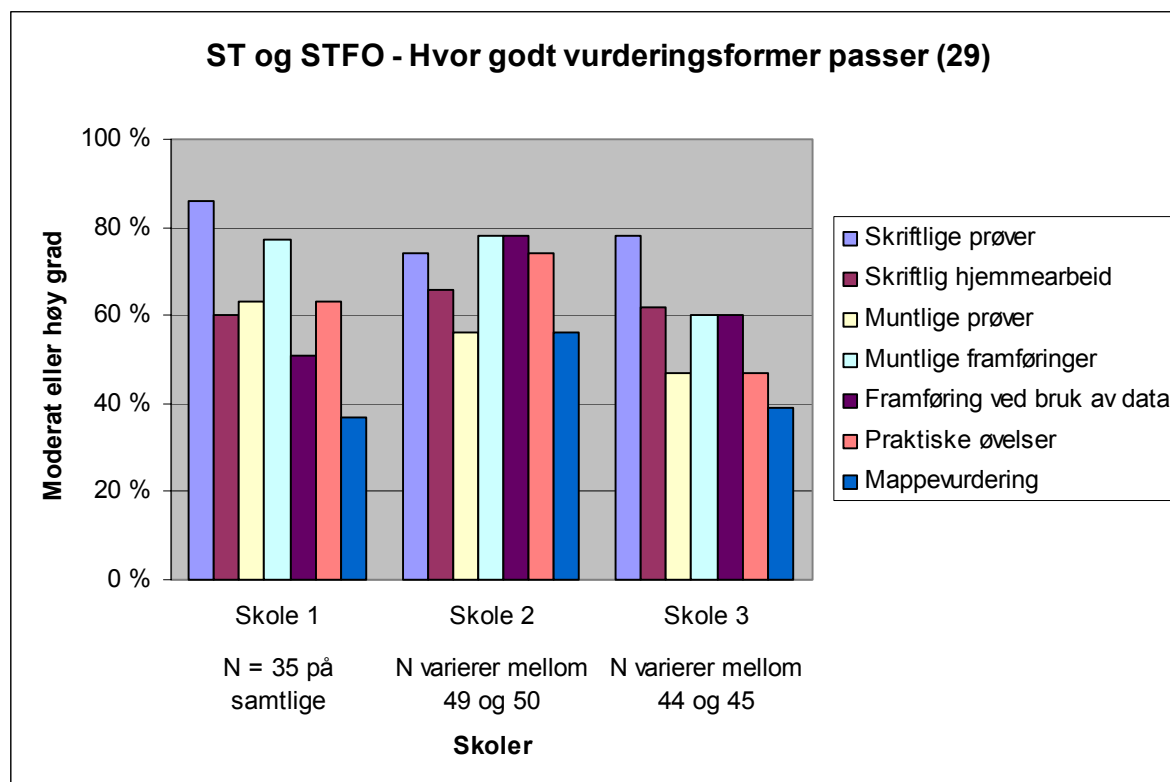
---

Kort oppsummert indikerer resultatene at ST-elevene ved skole 1 ikke benytter varierte vurderingsformer, mens skole 2 har relativt variert vurdering. Ved skole 1 benyttes i hovedsak skriftlige prøver og muntlige framføringer som vurderingsformer, mens ved skole 2 mener mer enn 60 prosent at fem av vurderingsformene benyttes i moderat til høy grad, og en av disse er praktiske øvelser. Skole 3 legger seg i mellom skole 1 og 2 med hensyn til variasjon. Innenfor RM utmerker skole 3 seg positivt med relativt lik andel svar på alle vurderingsformene, og med under 60 prosent som angir moderat til høy bruk av skriftlige prøver. Skole 1 utmerker seg også her negativt, og ifølge elevsvarene benytter skolen i liten eller ingen grad data i elevenes framføringer. Innenfor RM legger skole 2 seg mellom skole 1 og 3, men med relativt variert undervisning. Alle tre skolene benytter praktiske øvelser i relativt stor grad.

#### **5.4.3 I hvilken grad vurderingsformer passer**

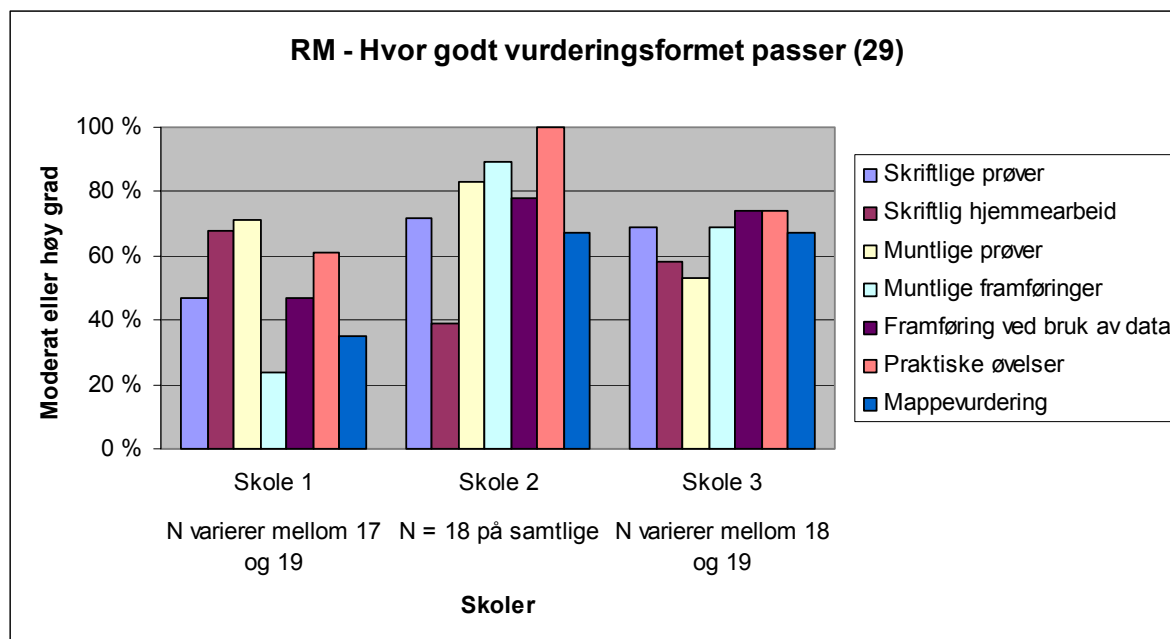
Videre har vi spurt elevene i hvor stor grad de syns de ulike vurderingsformene passer for dem. Vi har brukt de samme alternativene som i spørsmålet over; *skriftlige prøver, skriftlig hjemmearbeid, muntlige prøver, muntlige framføringer, framføring ved bruk av data, praktiske øvelser og mappevurdering*. På samme måte som vi fikk ulikt bilde mellom hva elevene oppgir at de bruker og hva de mener at passer når vi spurte dem om arbeidsformer, får vi også her et litt annet bilde når vi spør elevene hvilke vurderingsformer de mener passer dem. Dette vises i de to neste grafene.





Figur 23: Hvor godt de ulike vurderingsformene passer, ST og STFO fordelt på skoler

Elever ved alle tre skolene mener at det passer å benytte ulike former for vurdering. Nesten 90 prosent av ST-elevne på skole 1 mener at *skriftlige prøver* passer dem i moderat til høy grad, men også de andre vurderingsformene mener de passer. De behersker en større bredde i vurderingsformer enn det de i praksis får, i følge elevsvarene. *Mappevurdering* har fått lav skåre, men denne vurderingsformen er relativt ny, og ikke alle elever har gjort erfaring med mappevurdering. ST-elevne ved de to andre skolene gir inntrykk av å ønske seg enda mer bredde i vurderingsformene.



Figur 24: Hvor godt de ulike vurderingsformene passer, RM fordelt på skoler

I Figur 24 viser resultatene at så godt som alle elever oppgir at de fleste vurderingsformene passer. Unntaket er elevene på RM på skole 1 som har et lavere nivå på mange svar enn elevene på de andre skolene. Dette kan skyldes at ikke alle elevene har gjort erfaringer med alle de vurderingsformene vi har stilt spørsmål om, eller at de mener de ikke behersker vurderingsformer. Vi kan imidlertid regne med at de kjenner *skriftlige prøver* godt ettersom det er noe de bruker mye, se Figur 22, og elevsvarene viser at de ønsker mindre av denne vurderingsformen og mer av de andre. RM-elevne ved de to andre skolene er åpne for ulike vurderingsformer og mener sågar at de fleste vurderingsformene vi har listet opp passer dem. Det er interessant at nærmere 100 prosent av RM-elevne ved skole 2 mener *praktiske øvelser* er en vurderingsform som passer dem i moderat eller høy grad, samtidig som også de øvrige vurderingsformene også får høy skåre. Unntaket er *skriftlig hjemmearbeid*.

Vi skal nå se på samvariasjonen mellom de vurderingsformene elevene sier at de bruker og de vurderingsformene de oppfatter at passer for dem. Med dette ønsker vi å kunne si noe om tilpasning i bruk av ulike vurderingsformer som lærerne anvender i undervisningen.

## Studiespesialisering:

		Om vurderingsformer passer						
		Skriftlige prøver	Skriftlig hjemmearbeid	Muntlige prøver	Muntlige framføringer	Framføring ved bruk av data	Praktiske øvelser	Mappevurdering
Bruk av vurderingsformer	Skriftlige prøver	0,348**	0,164	-0,017	0,159	0,093	0,054	0,145
	N:	79	79	79	79	79	79	78
	Skriftlig hjemmearbeid	0,106	0,152	0,155	0,030	0,138	0,082	0,132
	N:	80	80	80	80	80	80	79
	Muntlige prøver	0,016	0,113	0,204+	0,019	0,012	0,078	0,126
	N:	80	80	80	80	80	80	79
	Muntlige framføringer	0,153	0,099	0,103	0,050	0,181+	0,121	0,084
	N:	80	80	80	80	80	80	79
Framføring ved bruk av data	0,044	0,112	-0,092	-0,040	0,130	0,004	0,077	
N:	80	80	80	80	80	80	79	
Praktiske øvelser	-0,042	0,104	0,056	-0,044	0,080	0,126	0,214	
N:	79	79	79	79	79	79	78	
Mappevurdering	-0,114	-0,074	-0,083	-0,174	0,030	-0,048	0,228*	
N:	79	79	79	79	79	79	78	

Signifikans: \*\* p <.01 \* p <.05, + p <.10

*Tabell 14: Samvariasjon mellom bruk av vurderingsformer og i hvilken grad de passer, ST*

På ST finner vi en viss samvariasjon mellom hva som passer og hva som brukes når det gjelder *skriftlige prøver* ( $r=0,348$ ), *mappevurdering* ( $r=0,228$ ) og *muntlige prøver* ( $r=0,204$ ). Den siste riktignok som en tendens, med signifikansnivå på 7 prosent. I følge elevene benyttes skriftlig vurdering hyppig, mens mappevurdering og muntlige prøver brukes i mindre grad. Med samvariasjon på disse variablene sier det oss at få elever oppgir at dette er vurderingsformer som passer. Det kan bero på at elevene ikke har hatt mulighet til å prøve disse formene og derfor sier at de ikke passer. På de øvrige variablene finner vi ingen signifikant korrelasjon.

**Restaurant- og matfag:**

		Om vurderingsformer passer						
		Skriftlige prøver	Skriftlig hjemmearbeid	Muntlige prøver	Muntlige framføringer	Framføring ved bruk av data	Praktiske øvelser	Mappevurdering
Bruk av vurderingsformer	Skriftlige prøver	0,016	0,161	0,024	0,000	-0,002	0,072	-0,030
	N:	56	56	54	54	56	55	53
	Skriftlig hjemmearbeid	0,091	0,165	-0,069	0,191	0,130	0,181	0,185
	N:	56	56	54	54	56	55	53
	Muntlige prøver	0,194	0,111	-0,184	0,038	0,043	-0,030	0,131
	N:	56	56	54	54	56	55	53
	Muntlige framføringer	0,098	-0,091	0,086	0,298*	0,185	0,351**	-0,088
	N:	56	56	54	54	56	55	53
Framføring ved bruk av data	0,202	-0,150	0,113	0,363**	0,344**	0,250+	0,090	
N:	56	56	54	54	56	55	53	
Praktiske øvelser	-0,082	0,044	-0,057	0,063	0,181	0,422**	0,087	
N:	55	55	53	53	55	54	52	
Mappevurdering	0,122	-0,162	-0,051	0,204	0,146	0,243+	0,358**	
N:	54	54	52	52	54	53	52	

Signifikans: \*\* p < .01 \* p < .05, + p < .10

*Tabell 15: Samvariasjon mellom bruk av vurderingsformer og i hvilken grad de passer, RM*

På RM finner vi middels til høy samvariasjon på flere variable. Dette er *muntlige framføringer, framføring ved bruk av data, praktiske øvelser* og *mappevurdering*. Sterkest samvariasjon finner vi i forhold til *praktiske øvelser*. Ut fra elevsvarene kan vi si at RM-elevne i noen grad får en vurdering som passer dem, og at de i betydelig større grad enn ST-elevne får vurderingsformer som passer dem.

Når vi oppsummerer elevsvarene med hensyn til hva slags vurderingsformer de mener passer, får vi et bilde av det vi kan kalle variert vurdering. ST-elevne på skole 1 ønsker noe mindre variasjon, men dette kan også bety at mange av elevne ikke kjenner alle vurderingsformene. Innenfor RM utmerker skole 2 seg med at 100 prosent av elevne mener praktiske øvelser i moderat eller høy grad ville passe dem. Skole 1 utmerker seg med å svare generelt mye lavere enn de øvrige to skolene på de fleste vurderingsformene. På ST finner vi korrelasjon på skriftlig vurdering og muntlig framføring som viser at de i noen grad får det som passer på disse to, men altså ikke på de øvrige. På RM finner vi korrelasjon på muntlig framføring, praktiske øvelser, framføring ved bruk av data og mappevurdering, som indikerer at de i høyere grad får det som passer innenfor disse fire vurderingsformene.

#### 5.4.4 Pedagogisk ledelse - vurdering

I Tabell 16 har vi gjort en oppsummering av våre funn med hensyn til vurdering. I kapittel 5.2.4 har vi forklart hvordan vi har gått fram for å definere de ulike faktorene for lukket eller åpen, samt kommentert at dette gir oss en retning i mønstre, ikke konklusjoner.

##### Vurdering

		Medvirkning til vurdering (23, 24, 26 og 27)	Variert vurdering (25)
Skole 1	ST	Halvåpen	Lukket
	RM	Halvåpen	Lukket
Skole 2	ST FO	Halvåpen	Åpen
	RM	Åpen	Halvåpen
Skole 3	ST	Halvåpen	Halvåpen
	RM	Åpen	Åpen

*Tabell 16: Vurdering - åpent eller lukket læringsmiljø*

Drøyt halvparten av elevene oppgir at de har mulighet til å medvirke i vurdering av eget arbeid og egen innsats. Vi velger å se på dette som halvåpent. Det er forskjeller mellom skolene og mellom RM og ST i det RM på skole 2 og skole 3 har en større andel elever som oppgir at de får medvirke i vurderingen. RM på skole 1 har vi plassert i kategorien halvåpen, men den ligger på grensen mot lukket.

En oppsummering viser ulik bruk av varierte vurderingsformer<sup>20</sup>, både mellom skoler og utdanningsprogram. Skole 1 bruker i liten grad flere vurderingsformer både på ST og RM. Skole 2 skiller seg positivt ut, med større variasjon, mens skole 3 har liten variasjon på ST. (ST på skole 3 ligger på grensen til lukket). RM på skole 3 har stor variasjon i bruk av arbeidsformer. Også her har vi valgt å se på stor variasjon som et åpent læringsmiljø og liten variasjon som lukket.

<sup>20</sup> Når vi ser på i hvilken grad elevene oppfatter vurderingen som variert, har vi gjort den samme kvalitative vurderingen som vi foretok når vi behandler varierte arbeidsformer. Se kapittel 5.3.4

### 5.4.5 Forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler - vurdering

Vi skal nå se etter mønster i elevenes svar knyttet til forskjeller eller likheter mellom utdanningsprogram og mellom skoler med hensyn til i hvilken grad elevene medvirker i vurderingsarbeidet. I hvilken grad er elevene delaktige i vurdering av egen innsats og i hvilken grad får de være med på å bestemme hvilke vurderingsformer som passer? I hvilken grad oppgir elevene at læreren forteller dem hva de skal gjøre for å bli bedre faglig, og i hvilken grad får de skriftlige tilbakemeldinger?

	Supra	Inter				Intra	
	Er det forskjell mellom utdanningsprogram?	Er det forskjell mellom skoler?				Er det forskjell mellom klasser?	
	Hele materialet	ST	RM	RM	RM	Skole 1	Skole 3
	ST-RM	Skole 1-3	Skole 1-2	Skole 1-3	Skole 2-3	ST-RM	ST-RM
<b>Vurdering</b>							
Medvirkning vurdering (23, 24, 26 og 27)	Ja*		Ja+	Ja+			Ja*

Tabell 17: Vurdering, forskjell mellom nivåer (\*  $p < .05$ , +  $p < .10$ )

#### 5.4.5.1 Supra

Når det gjelder vurdering finner vi signifikant forskjell mellom ST og RM når vi ser hele materialet under ett. Forskjellen knytter seg til i hvilken grad elevene oppgir at de har mulighet til medvirkning i vurderingsarbeidet. Elevene på RM oppgir at de i større grad får være med i vurdering av egen innsats og prestasjoner enn elevene på ST.

#### 5.4.5.2 Inter

Vi holder oss fortsatt til temaet vurdering, og ser om det forskjell mellom skolene når vi skiller på utdanningsprogram. På ST finner vi ingen signifikant forskjell mellom skolene. På RM finner vi tendenser forskjeller mellom skole 1 og 2 og skole 1 og 3. På skole 2 oppgir elevene større grad av medvirkning enn på skole 1. Når skole 1 og 3 testes mot hverandre oppgir elevene på skole 3 størst grad av medvirkning i vurderingsarbeidet.

### 5.4.5.3 Intra

Når vi har sett på forskjeller mellom de to utdanningsprogrammene på hver av de tre skolene finner vi signifikant forskjell mellom ST og RM på skole 3 på konstruktet medvirkning til vurdering. Forskjellen består i at elevene på RM oppgir høyere grad av medvirkning enn elevene på ST.

## 5.5 Oppsummering

I dette kapitlet vil vi se om vi finner et mønster med tanke på pedagogisk ledelse ut fra vår analyseramme som er utledet av Ellströms modell for typer av læring/læringsnivåer. På samme måte ønsker vi å se om vi kan finne et mønster knyttet til forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler. I dette kapitlet kommenterer vi eventuelle mønster ut fra hovedfunn i undersøkelsen. Vi setter funnene inn i tabeller som bygger på analyserammene våre. Drøfting av funn og resultater gjør vi i kapittel 7.

### 5.5.1 Pedagogisk ledelse - skoleprofiler

Mot slutten av de tre kapitlene *Innhold i opplæringen, arbeidsformer og vurdering* har vi foretatt en oppsummering av i hvilken grad læringsmiljøet ved de tre skolene og de to utdanningsprogrammene kan karakteriseres som åpent eller lukket. Dette gjorde vi ved å se på elevenes skåre på ulike variable og konstrukter innenfor de tre aspektene ved lærings situasjonen. Under 40 prosent anser vi som lukket, mellom 40 og 60 prosent som halvåpen og over 60 prosent som åpen. For å kunne gjøre en vurdering av hva som kjennetegner læringsmiljøet i forhold til Ellströms modell, har vi slått sammen variabler og konstrukter innenfor hvert aspekt. Med utgangspunkt i Tabell 8, Tabell 12 og Tabell 16 har vi gitt graden av åpen/lukket verdier. *Lukket* har fått verdien 0, *halvåpen* verdien 1 og *åpen* verdien 2. Vi har så summert verdiene innenfor hvert aspekt og kommet fram til i hvilken grad de respektive skolene og utdanningsprogrammene er åpen/ikke gitt eller lukket/gitt. Tabellen nedenfor viser summeringen innenfor hvert aspekt. Når det i tabellen står *6 eller 4 mulige poeng* refererer det til hvor mange oppnåelige poeng hvert aspekt kunne ha.

		Innhold	Arbeidsformer	Vurdering
		6 mulige poeng	6 mulige poeng	4 mulige poeng
Skole 1	ST	1	2	1
	RM	3	2	1
Skole 2	ST FO	2	4	3
	RM	3	5	3
Skole 3	ST	2	2	2
	RM	4	3	4

Tabell 18: Typer av læring/læringsnivåer - beregningsmodell

På bakgrunn av verdiene i Tabell 18 har vi plassert ST og RM på de tre skolene inn i vår analyseramme. Den bygger som vi har redegjort for i kapittel 4, på Ellströms modell, hvor han skiller mellom fire typer eller nivåer i læringen, *reproduktiv læring*, *produktiv læring (metodestyrte og problemstyrte)* og *kreativ læring*. Avhengig av hvor åpen/ikke gitt eller lukket/gitt de tre aspektene er, plasseres skolene og utdanningsprogrammene inn i modellen. På aspektene innhold og arbeidsformer har vi valgt å karakterisere læringsmiljøet som lukket dersom summen er 3 av 6 poeng eller lavere. På aspektet vurdering vil 2 av 4 poeng karakteriseres som lukket. Vi minner om at dette ikke nødvendigvis er en sann beskrivelse av skolen eller programmene, men det kan si noe om klasseledelsen slik elevene har oppfattet den. Analysen gir oss følgende profiler av skolene og programmene:

		Typer av læring/læringsnivåer			
		Reproduktiv læring	Produktiv læring		Kreativ læring
			Metodestyrte	Problemstyrte	
Skole 1	ST	X			
	RM	X			
Skole 2	STFO			X	
	RM			X	
Skole 3	ST	X			
	RM				X

Tabell 19: Typer av læring/læringsnivåer - skoleprofiler

Av tabellen ser vi at ST på to av skolene (skole 1 og skole 3) plasserer seg på reprodktiv læring. Dette er et læringsmiljø hvor både innhold, arbeidsformer og vurdering oppfattes som gitt av elevene. ST på skole 2 legger seg på problemstyrt læring (produktiv). Her er læringsmiljøet preget av en større grad av åpenhet, idet



innholdet er gitt, mens arbeidsformer og vurdering er åpent. RM på skole 1 finner vi i kategorien reprodutiv læring, mens RM på de to andre skolene er mer åpen/ikke gitt og legger seg på henholdsvis problemstyrt læring (skole 2) og kreativ læring (skole3). I kategorien kreativ læring er ingen av aspektene ved lærings situasjonen gitt av læreren.

### 5.5.2 Forskjeller og likheter mellom skoler og utdanningsprogram – et mønster?

Følgende tabell gir en oversikt over de funnene vi har gjort i kapittel 5.2.5, 5.3.5 og 5.4.5. Vi gir en framstilling av de forskjellene som eksisterer mellom skoler og mellom utdanningsprogram. De forskjellene vi fant har vi satt inn i en tabell. Forskjellene viser til grad av åpenhet og er knyttet til innholdet i forskjellene. Dette er et forenklet bilde hvor vi søker å finne ut om det finnes et svarmønster som avdekker typiske forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler.

	<b>Supra</b>	<b>Inter</b>	<b>Intra</b>
	Er det forskjell mellom utdanningsprogram (ST-RM)?	Er det forskjell mellom skoler?	Er det forskjell mellom klasser (ST-RM innad på skoler)?
<b>Innhold</b>	Forskjell RM mer åpen	Forskjell på RM RM på skole 3 mer åpen	Forskjell Både på skole 1 og på skole 3 RM mer åpen
<b>Arbeidsformer valg</b>	Ikke forskjell	Ikke forskjell på ST Litt forskjell på RM RM på skole 2 mer åpen	Ikke forskjell
<b>Praktiske arbeidsformer valg</b>	Ikke forskjell	Forskjell på ST og på RM ST på skole 3 mer åpen RM på skole 2 og 3 mest åpen	Ikke forskjell
<b>Vurdering</b>	Forskjell RM mer åpen	Tendens til forskjell på RM RM på skole 2 og 3 mest åpen	Forskjell på skole 3 RM mer åpen

*Tabell 20: Forskjeller og likheter mellom skoler og mellom utdanningsprogram*

Det er ikke mulig å avdekke et klart og entydig mønster med hensyn til forskjeller og likheter mellom utdanningsprogram og mellom skoler. Men noe finner vi. Ser vi hele materialet under ett (supra) er det forskjell mellom ST og RM når det gjelder innhold

og vurdering. Forskjellen består i at RM i hovedsak er mer åpen. Når det gjelder valg av arbeidsformer finner vi ikke forskjeller når vi ser hele materialet under ett (supra).

Videre har vi sett på eventuelle forskjeller på RM og ST mellom skoler (inter). På ST kan vi knapt si at det forekommer forskjeller. Vi finner en forskjell og det er variabelen valg av praktiske arbeidsformer, hvor ST på skole 3 skiller seg ut som mer åpen. På RM finner vi tendenser til forskjell mellom skolene. Her ser vi en antydning til at RM på skole 2 og 3 er noe mer åpen enn RM på skole 1.

Når vi ser på forskjellen mellom klasser, det vil si forskjellen mellom utdanningsprogrammene innad på skoler (intra), finner vi bortimot det samme mønsteret som da vi så på forskjeller knyttet til ST og RM i hele materialet. Det er ikke forskjeller knyttet til valg av arbeidsformer, men vi finner forskjell mellom ST og RM på skole 1 og 3 på innhold. Vi finner også forskjell mellom utdanningsprogrammene på skole 3 på variabelen vurdering. Også her består forskjellen i at RM er mer åpen enn ST.

---

## 6 Fullføre: Hva mener elevene har hatt betydning?

Vi har hittil sett på funn knyttet til klasseledelse, og hvilke oppfatninger elever fra de tre videregående skolene har til læringsmiljø. Den andre delen av vårt prosjekt har vært å finne ut hva elevene mener har hatt betydning for at de har fullført første trinn i videregående skole. I dette kapitlet presenterer vi først resultater fra undersøkelsen knyttet til hva elevene oppgir som viktig for at de har fullført Vg1. Deretter viser vi samvariasjon mellom hva elever mener er viktig for at de har fullført vg1 og hvordan de oppfatter klasseledelse. Det er viktig å presiseres at vi ikke kan kartlegge årsakssammenhenger som forklarer gjennomføringsgrad, men vi kan vise til mulige samvariasjoner på bakgrunn av elevenes svar.

### 6.1 Viktig for å ha fullført Vg1

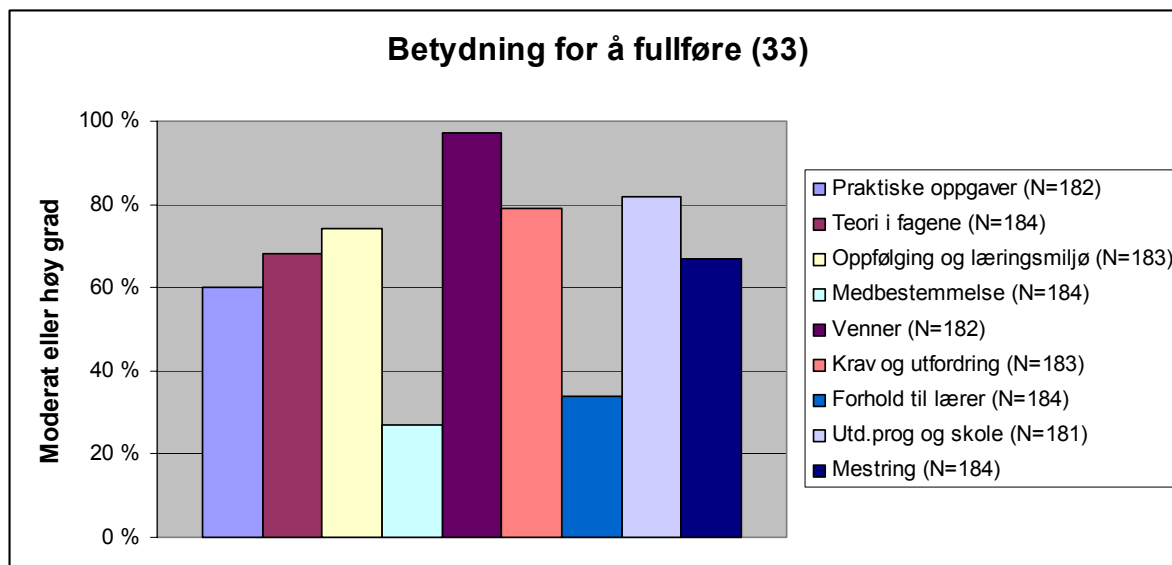
Mot slutten av spørreskjemaet vårt er det to spørsmål under overskriften ”*Hvorfor har du fullført?*” Her ber vi elevene om å ta stilling til ulike påstander om hva som har hatt betydning for dem i forhold til det å fullføre Vg1. Enkelte av påstandene omhandler forhold som dreier seg om klasseledelse, mens andre dreier seg forhold utenfor klassen og skolen, (se også metodekapitlet 3.1.1). Det er i alt 15 ulike faktorer som vi ba elevene ta stilling til (nummerert fra a-o). I det første spørsmålet om fullføring (spørsmål 33) ber vi elevene om å oppgi i hvilken grad ulike utsagn har hatt betydning for at de har fullført dette skoleåret. Gjennom analysen av materialet har vi valgt å samle noen av faktorene i konstrukter, mens andre presenteres enkeltvis. Konstruktene består av variable som omhandler samme begrep, noe som bekreftes av CA-verdien. En nærmere beskrivelse av dette er gjort i kapittel 3.4.2. Tabell 21 er en presentasjon av innholdet i konstruktene, samt spørsmålene.

Konstrukter og spørsmål	Spørsmålene fra spørreskjemaet
Praktiske oppgaver	Vi jobber mye med praktiske arbeidsoppgaver (a)
Teori i fagene	Vi har mye teori i fagene (b)
Oppfølging og læringsmiljø	Jeg får god faglig oppfølging (c)
	Jeg får god sosial oppfølging (d)
	Det er godt læringsmiljø i klassen (o)
Medbestemmelse	Jeg får være med å bestemme hva vi skal lære (e)
	Jeg får være med å bestemme hvordan jeg skal arbeide med fagene (f)
	Jeg får være med å vurdere min egen innsats (g)
Venner	Jeg har mange venner på skolen (h)
Krav og utfordring	Læreren stiller krav til meg (i)
	Jeg får faglige utfordringer (m)
Forhold til lærer	Forholdet mitt til en bestemt lærer har betydd mye for meg (j)
Utd.prog. og skole	Jeg kom inn på det utdanningsprogrammet jeg ville (første kursønske) (k)
	Jeg kom inn på den skolen jeg ville (første skoleønske) (l)
Mestring	Jeg opplever at jeg får til det vi skal lære (n)

*Tabell 21: Oversikt over innholdet i konstrukter og spørsmål i spørsmål 33*

I det andre fullføringsspørsmålet (spørsmål 34) har vi listet opp de samme utsagnene og bedt elevene prioritere tre utsagn fra 1 til 3. Prioriteringsspørsmålet viste seg å være vanskelig for mange elever å forstå, og vi fikk en svarprosent på 54. Vi har valgt å ikke presentere og analysere resultatene fra spørsmål 34 i oppgaven, men referere til dem der de kan gi støtte til andre funn (se oppsummering i vedlegg 4).

Figur 25 viser i hvilken grad elevene oppgir at ulike forhold har hatt betydning for at de har fullført Vg1. I figuren ser vi resultater for alle elevene samlet.



*Figur 25: Betydning for å fullføre for alle elevene samlet*

Figuren viser at nesten alle elevene har svart at venner i moderat eller høy grad har hatt betydning for at de selv har fullført opplæringen. Dette forteller at det sosiale miljøet på skolen er viktig for elevene, og konkret det å ha venner på skolen. Det er også viktig for elevene at de har kommet inn på første kurs- eller skoleønske. Drøyt 80 prosent av elevene har oppgitt at kurs- og skoleønske har hatt betydning i moderat eller høy grad. Begge disse to påstandene må sies å være forhold som ligger utenfor skolen.

Det at lærerne stiller krav til og gir elevene faglige utfordringer er det forholdet i skolene som skårer høyest. Dette resultatet er noe uventet i forhold til annen forskning. Klette (2003, 2007) mener at elever ikke får faglige utfordringer eller blir stilt krav til. Også Dale kaller det ettergivenhet når lærerne i stedet for å utfordre elevene faglig reduserer på kravene for å unngå konflikter (Dale, Wærness og Lindvig, 2005). Det er uventet at så mange elever svarer at faglige krav og utfordringer har hatt betydning for at de har fullført. På den ene siden kan dette tyde på at elevene setter pris på å bli stilt krav til, men på den andre siden har vi ikke informasjon om vanskegraden på kravene fra lærerne. Det kan for eksempel være at skolen har så lave krav at elevene velger å holde ut. Det er derfor et spørsmål om hvilken informasjon vi får ut av disse spørsmålene. Dette vil vi komme tilbake til når

---

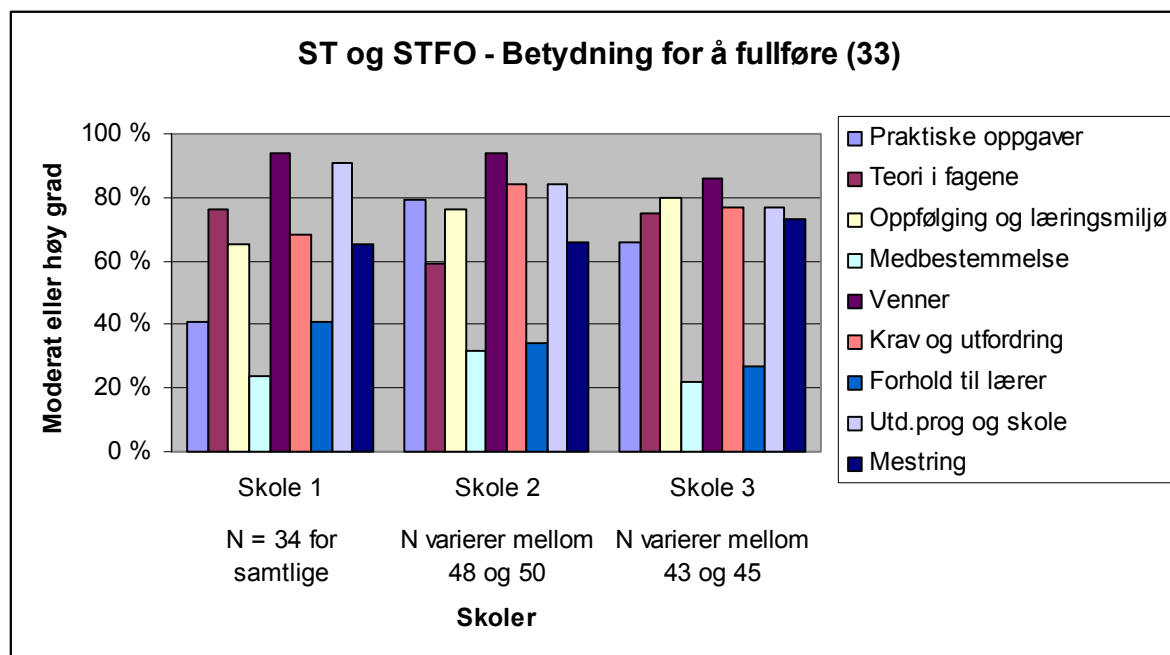
vi fordeler elevsvarene på utdanningsprogram og skoler. Men det er interessant at denne skolefaktoren får høy skåre av flest elever.

De neste fire forholdene elevene gir høy skåre, mellom 75 og 60 prosent, er henholdsvis faglig og sosial oppfølging i et godt læringsmiljø, mye teori i fagene, at de mestrer det de skal lære, og at de jobber mye med praktiske oppgaver.

Det er en lav andel av elevene (under 30 prosent) som mener medbestemmelse knyttet til innhold, arbeidsformer eller vurdering er av betydning for at de har fullført. Dette er for så vidt ikke overraskende ettersom mange mener de ikke har fått mulighet til medbestemmelse. Dersom de ikke har fått mulighet til medbestemmelse, kan det heller ikke ha vært av betydning for at de har fullført Vg1. Dette bekrefter imidlertid også funn fra NIFU STEPs undersøkelse hvor de ikke fant effekt av medbestemmelse i bruk av arbeidsformer sett i forhold til sannsynligheten for å velge bort videregående opplæring (Markussen, Lødding og Vibe, 2006). Det er også en relativt liten andel (rundt 35 prosent) som angir at forholdet til en bestemt lærer har vært av betydning for at de har fullført.

Når vi har summert opp elevsvarene fra spørsmål 34, ser vi at elevsvarene i hovedsak indikerer en lik rangering av de ulike faktorene. Unntaket er *krav og utfordring* som i 34 kommer lenger ned.

Det er noe variasjon mellom skoler og utdanningsprogram i forhold til hvordan elevene har vurdert betydningen av disse påstandene. Figur 26 viser i hvilken grad elevene på ST oppgir at ulike momenter har hatt betydning for at de har fullført Vg1 (merk at her er elevene fordelt mellom skoler).



Figur 26: Betydning for å fullføre på ST og ST FO fordelt på skoler

På ST (inkl. ST FO på skole 2) får *venner* høyest skåre på alle skolene, og videre har ST-elevne ved alle tre skolene rangert *utdanningsprogram og skole*, *teori i fagene*, *krav og utfordring*, *oppfølging og læringsmiljø* samt *mestring* høyt (over 60 prosent i moderat eller høy grad).

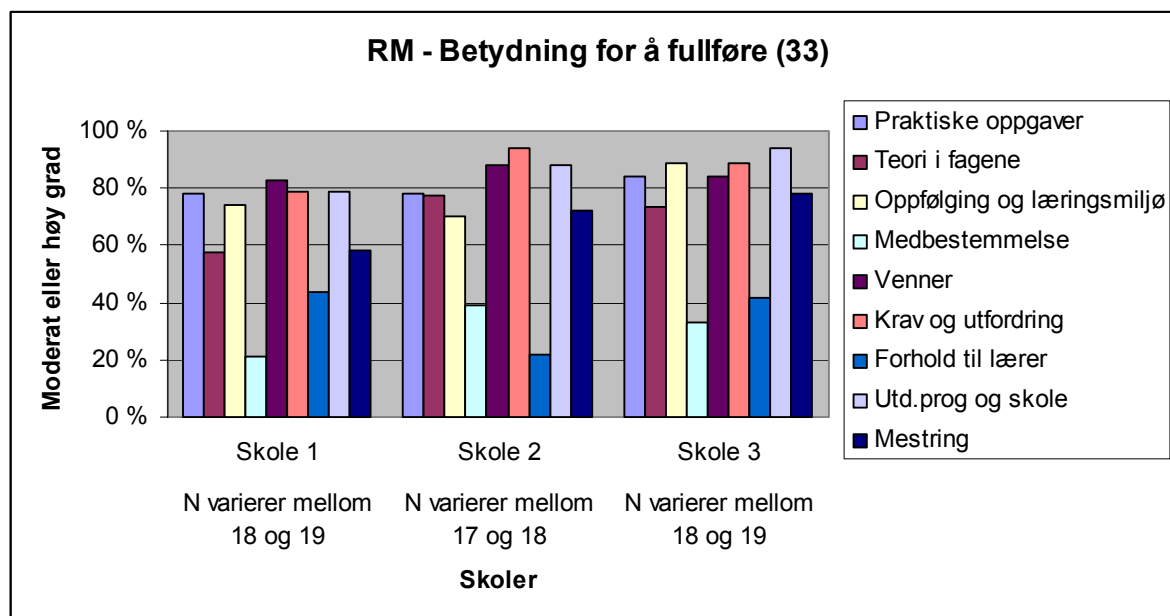
Skole 1 utmerker seg med lavere andel elever som har gitt *praktiske oppgaver* høy skåre (rundt 40 prosent), lavere andel på *oppfølging og læringsmiljø* (om lag 65 prosent), men med høyere andel elever som mener at forholdet til en bestemt lærer har vært av betydning for at de har fullført (*forhold til lærer* – ca. 40 prosent).

Elevsvarene indikerer videre at ST-elevne ved skole 1 i mindre grad enn ved de to øvrige skolene mener *oppfølging og læringsmiljø* samt *krav og utfordring* har hatt betydning for at de har fullført.

Ved skole 2 har større andel ST FO-elever gitt *praktiske oppgaver* høy skåre (rundt 80 prosent). Dette samsvarer med hvordan elevne svarte i forhold til hva slags undervisning de fikk (se Figur 15). Av skolene er det skole 2 hvor størst andel har gitt høy skåre på *krav og utfordring* (over 80 prosent). *medbestemmelse* har fått høyere skåre av elevne ved skole 2 (ca. 30 prosent) enn ved de to andre skolene (ca. 20 prosent), selv om denne generelt ikke har fått høy skåre.

ST-elevene ved skole 3 har gitt jevnere skåre på de sju faktorene som har fått høy skåre (mellom 85 og 65 prosent), og heller ikke ulikt på de to som har fått lav skåre (mellom 30 og 20 prosent). Her er det med andre ord flere faktorer som elevene opplever som omtrent like viktig, eller mer presist, ST-elevene ved skole 3 har svart på en måte som gir de sju faktorene omtrent like høy skåre, relativt sett. Det som færrest elever ved skole 3 mener har hatt betydning for at de har fullført, er *medbestemmelse og forhold til lærer*.

Figur 27 viser i hvilken grad elevene på RM oppgir at ulike momenter har hatt betydning for at de har fullført Vg1. Elevene er fordelt mellom skoler.



Figur 27: Betydning for å fullføre på RM fordelt på skoler

Oppsummering av spørsmål 34 viser at RM-elever prioriterer praktiske arbeidsformer høyest, deretter kommer venner, skole, kurs osv. RM-elevene har generelt rangert *venner* lavere enn ST-elevene. Bare ved skole 1 har flest elever ment at *venner* er den av de oppgitte faktorene som har hatt betydning for at de har fullført Vg1, for øvrig også den eneste faktoren som har fått moderat til høy skåre av mer enn 80 prosent av RM-elevene ved skole 1. Ved skole 2 er det *krav og utfordring* som har fått høy skåre fra flest RM-elever (over 90 prosent), mens RM-elevene ved skole 3 har gitt høyest skåre til *utdanningsprogram og skole* (over 90 prosent).



---

Verd å merke seg er at over 40 prosent av RM-elevene ved skole 1 og 3 har svart at *forhold til lærer* har vært viktig. For to av fem RM-elever ved skole 1 og 3 har forholdet til en bestemt lærer vært av moderat til høy betydning for at de har fullført. *medbestemmelse* gir lav skåre også på RM, men noe høyere på skole 2 og 3 (henholdsvis 40 og rundt 35 prosent).

Ved skole 1 har mellom 70 og 80 prosent gitt moderat til høy skåre på fire påstander knyttet til hva som har vært viktig for at de har fullført: *krav og utfordring*, *Praktiske oppgaver*, *utdanningsprogram og skole* samt *oppfølging og læringsmiljø*. Under 60 prosent har gitt moderat til høy skåre til *teori i fagene*.

Ved skole 2 er svarene ikke veldig ulike mellom ST FO og RM. Selv om det er noe ulik fordeling internt mellom faktorene, er det de samme tre faktorene som har fått høy skåre fra flest: *krav og utfordring*, *venner* og *utdanningsprogram og skole* (over 80 prosent på begge utdanningsprogram). Det er fire faktorer mellom 80 og 60 prosent på begge utdanningsprogrammene: *Praktiske oppgaver*, *teori i fagene*, *oppfølging og læringsmiljø* samt *mestring*.

Ved skole 3 har mer enn 80 prosent av RM elevene gitt moderat til høy skåre på fem påstander: *Utdanningsprogram og skole*, *krav og utfordring*, *oppfølging og læringsmiljø*, *praktiske oppgaver* samt *venner*. RM-elevene har generelt gitt noe høyere skåre enn ST-elevene ved den samme skolen.

Generelt ser det ut til at svarene fra RM-elevene ved den enkelte skole er noe jevnere fordelt enn svarene fra ST-elevene ved samme skole. Det er med andre mange faktorer som i fellesskap kan ha virket inn på at de har fullført. SINTEF har brukt begrepene nærværsfaktor og fraværsfaktor både i forbindelse med arbeid og skole. Med nærværsfaktorer menes de umiddelbare grunnene elever har til å fortsette opplæringen, mens fraværsfaktorer er de umiddelbare grunnene elever har til å velge å avbryte opplæringen (Bruland og Havn 2007). De ulike påstandene/faktorene vi har bedt elevene ta stilling til kan være ulike nærværsfaktorer. Ved å se det slik kan enkelte faktorer oppveie for andre faktors fravær. For eksempel kan en elev som ikke finner læringsarbeidet utfordrende og meningsfylt, ha kommet inn på den skolen

hun ville og ha gode venner som bidrar til at hun fullfører opplæringen. Eller sagt på en annen måte: Om eleven har kommet inn på et annet kurs og en annen skole enn hun ønsket og hun har få venner på skolen, blir andre nærværsfaktorer ved skolen brått viktigere. Dersom skolen i slike tilfeller oppleves meningsfylt, om eleven får en opplæring hvor hun får faglige utfordringer som hun mestrer, og hun har lærere som ser henne, kan dette være nærværsfaktorer som blir av betydning når andre nærværsfaktorer ikke er tilstede i tilstrekkelig grad. Flere nærværsfaktorer kan sammen bidra sammen til at elever i faresonen velger å fullføre opplæringen.

## **6.2 Sammenheng mellom klasseledelse og fullføring**

Videre vil vi undersøke om det er sammenheng i hvordan elever har svart at de oppfatter klasseledelse og hva de mener er viktig for at de har fullført. Vi har derfor foretatt korrelasjonsanalyser. Korrelasjonsanalysene er gjennomført mellom konstruktene som omhandler hva de lærer (innholdet i opplæringen), hvordan de lærer det (arbeidsformer) og vurdering, og konstrukter og variable knyttet til det å fullføre.

Som det går fram av tabellen nedenfor gir flere av konstruktene vedrørende klasseledelse middels til høy sammenheng med faktorer som har hatt betydning for å fullføre Vg1, og sammenhengene er signifikante på 1 prosent nivå. Flere av de øvrige variablene viser til ingen eller liten sammenheng. Det interessante er at vi finner sammenheng når det gjelder spørsmål som knytter seg til læringsarbeidet.

	Medbestemmelse (33 e, f og g)	Oppfølging og læringsmiljø (33 c, d og o)	Utd.prog. og skole (33 k og l)	Krav og utfordring (33 i og m)	Praktiske oppgaver (a)	Teori i fagene (b)	Venner (h)	Forhold til lærer (j)	Mestring (n)
Medbestemmelse innhold (5, 7 og 9)	N = ,492(**) 183	,428(**) 182	,207(**) 180	,397(**) 182	,312(**) 181	0,102 183	0,123 181	,233(**) 183	,403(**) 183
Tilpasning innhold (8, 31 og 32)	N = ,483(**) 182	,618(**) 181	,201(**) 179	,352(**) 181	,271(**) 180	,153(*) 182	0,14 180	,412(**) 182	,446(**) 182
Faglig støtte (11, 12, 13 og 28)	N = 0,117 184	,272(**) 183	0,001 181	0,018 183	0,129 182	-0,015 184	,188(*) 182	,196(**) 184	0,029 184
SUMskåre praktisk (15 d,e og f)	N = ,169(*) 184	,164(*) 183	0,094 181	,245(**) 183	,377(**) 182	0,085 184	,170(*) 182	0,141 184	0,082 184
SUMskåre praktisk passer (19 d, e og f)	N = 0,073 184	0,117 183	-0,032 181	,236(**) 183	,198(**) 182	0,049 184	0,131 182	0,038 184	0,042 184
Jeg får velge arbeidsformer (14)	N = ,401(**) 184	,345(**) 183	0,134 181	,195(**) 183	0,139 182	0,13 184	0,055 182	0,113 184	,233(**) 184
Valg av praktiske arbeidsformer (16)	N = ,220(**) 181	,211(**) 180	,243(**) 178	,234(**) 180	0,104 179	,247(**) 181	0,098 179	-0,093 181	,163(*) 182
SUMskåre vurdering passer (29 c, d, e og f)	N = ,294(**) 181	,274(**) 180	0,091 178	,286(**) 180	,170(*) 179	0,06 181	,196(**) 179	,216(**) 181	,242(**) 181
Medvirkning til vurdering (23, 24, 26 og 27)	N = ,549(**) 181	,440(**) 180	,273(**) 178	,453(**) 180	,251(**) 179	0,128 181	0,111 179	,279(**) 181	,286(**) 181

Signifikans: \*\* p <.01 og \* p <.05

*Tabell 22: Korrelasjon mellom aspekter ved klasseledelse og påstander knyttet til det å ha fullført Vg1*

Sterkest korrelasjon finner vi mellom konstruktet *tilpasning innhold* (som omhandler klasseledelse) og konstruktet *oppfølging og læringsmiljø* (som knytter seg til fullføre). Korrelasjon innebærer at elevenes svar på spørsmålene som ligger i disse konstruktene varierer i takt (se kapittel 5.2, 5.3 og 5.4 for spørsmål som inngår i konstruktene). Motsatt innebærer det også at de som har gitt lav skåre på det ene konstruktet også har gitt lav skåre på det andre. Variablene varierer i takt.

Om vi går tilbake til analysen av forhold knyttet til innholdet i opplæringen, ser vi at RM på skole 3 skilte seg positivt ut ved at sju av ti mente at tilpasningen av innholdet var bra. Korrelasjonskoeffisienten på 0,618\*\* innebærer at det i stor grad er de samme elevene som har svart at *oppfølging og læringsmiljø* har vært av betydning for at de har fullført Vg1. Tilsvarende kan vi regne med at det er betydelig færre elever ved ST på samme skole som mener at *oppfølging og læringsmiljø* har vært viktig for at de har fullført ettersom bare fire av ti mente at innholdet var tilpasset dem.

Som det går fram av Tabell 22 er det mellom middels og sterk samvariasjon mellom fullføringskonstruktene *medbestemmelse* og *oppfølging og læringsmiljø* og de tre aspektene innenfor klasseledelse vi ønsket å undersøke: innholdet i opplæringen, arbeidsformer og vurdering. Det er særlig de konstruktene innenfor klasseledelse som

---

dreier seg om medbestemmelse som går i takt med fullføringskonstruktene. Nest etter samvariasjonen som er nevnt ovenfor (*tilpasning innhold* målt mot *oppfølging og læringsmiljø*), er det sterkest er samvariasjon mellom det å være med å vurdere egen innsats og medbestemmelse som viktig for at de har fullført. I tillegg ser vi at også konstruktene som omhandler innhold og vurdering i middels til høy grad går i takt med fullføringskonstruktet *krav og utfordring*. Vi ser også at elever som i moderat eller høy grad mener innholdet tilpasses dem mener at forholdet til en bestemt lærer har vært viktig (i moderat eller høy grad) for at de har fullført. Innholds-konstruktene (medbestemmelse innhold og tilpasning innhold) samvarierer også med mestring, det vil si at elevene som opplever at de får være med å bestemme innholdet, eller mener innholdet tilpasses dem, også mener at mestring av oppgaver i skolen har vært viktig for at de har fullført.

Vi finner imidlertid ingen sammenheng mellom innholds-konstruktet *faglig støtte* og fullføringskonstruktet *krav og utfordring*. Det kan være slik at elevene er fornøyd med å få faglig støtte uten at det blir stilt krav til dem. Det kan også hende at elevene ønsker å mestre det de skal gjøre uten å måtte anstrenge seg.

Valg av arbeidsformer gir gjennomgående noe mindre utslag på samvariasjon mot de målte fullføringskonstruktene enn innhold og vurdering. Det er for eksempel ingen sammenheng mellom mulighet for å valg av arbeidsformer (spørsmål 14) og at de i undervisningen benytter praktiske arbeidsformer. Vi finner heller ingen sammenheng mellom mulighet for valg av arbeidsformer og forholdet til en bestemt lærer.

Når vi finner middels til sterk samvariasjon på alle tre områdene innhold, arbeidsformer og vurdering, så kan det være et signal om at forhold knyttet til klasseledelse faktisk kan ha betydning for at noen fullfører skolen. Det er ikke vanskelig å tenke seg at det er mer interessant å være på skolen dersom lærerne klarer å aktualisere lærestoffet for den enkelte elev, men det er ikke nødvendigvis slik at elevene mener det er viktig for at de velger å fullføre opplæringen. Vi har imidlertid funnet et statistisk mål i vårt materiale som tilsier at samvariasjonen er middels til sterk, og samvariasjonen er signifikant.

Vi kan her innvende at elevene på spørsmål 33 (betydning for å ha fullført) bare har svart på hva slags opplæring de mener de har fått, og ikke hva som har vært viktig for at de har fullført. Dette er en mulighet som vi må ta med i vurderingen. Vi kan derfor ikke konkludere med at sammenhengen nødvendigvis måler det vi ønsket å måle, selv om signifikansen er på 1 prosent nivå.

Med forbehold om at elevene i spørsmål 33 har svart på det de er spurt om, kan vi konkludere med at de elevene som i moderat til høy grad får være med å bestemme innhold, arbeidsformer og vurdering også mener at dette er viktig for at de har fullført.

Kan det være slik at faglig og sosial oppfølging, medbestemmelse i læringsarbeidet samt at læreren stiller faglige krav og utfordringer er nærværsfaktorer for elevene om det tilpasses den enkelte? Det er viktig å merke seg at enkelte nærværsfaktorer blir viktige først når andre nærværsfaktorer uteblir.

---

## 7 Drøfting

Hensikten med oppgaven vår har vært å undersøke hvordan elevene oppfatter det vi har definert som klasseledelse, og hva elevene fremhever som viktig for at de har valgt å fullføre skoleåret. Innledningsvis i oppgaven introduserte vi følgende problemstillinger:

**Hvilke oppfatninger har elever av klasseledelse i videregående skole og hva oppgir elevene som viktig for at de har fullført Vg1?**

**Hva kjennetegner likheter og forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler med hensyn til elevenes oppfatninger av klasseledelse?**

Det er i hovedsak to aspekter vi ønsker å fokusere på i drøftingsdelen. Det ene er de ulike nivåene for læring i Ellströms modell, altså grad av åpenhet i læringsarbeidet som viser til klasseledelse som analysebegrep. Grad av åpenhet i læringsarbeidet blir diskutert både i forhold til hvordan elevene oppfatter at dette organiseres, og i forhold til hva elevene har svart knyttet til det å fullføre Vg1. Videre har vi valgt å fokusere på bestemte utdanningsprogram slik de gjennomføres på tre ulike skoler. Utvalget vårt har gjort det mulig å sammenlikne utdanningsprogram og skoler, og drøfte organisatoriske forhold utover klasseromsinteraksjonen i og for seg. Det vil si at vi kan drøfte forhold som har å gjøre med skolen og skoleledelse, programmer og gjennomføringen av disse i tillegg til klasseledelse som er vårt hovedfokus i denne oppgaven. Først oppsummeres hovedfunn, deretter går vi inn i en bredere drøfting.

I dette kapitlet vil vi forsøke å oppsummere hva vi har fått av svar på disse problemstillingene, og diskutere våre funn opp mot teori og eksisterende forskning. Avslutningsvis vil vi gjøre rede for hvordan våre funn kan bidra til praksisfeltet og videre forskning.

## 7.1 Drøfting av hovedfunn i forhold til klasseledelse

### 7.1.1 Hvilke oppfatninger har elever av klasseledelse i videregående skole?

Hvordan oppfatter elevene ledelsen av læringsarbeidet? Hva er bestemt på forhånd (gitt), og hva kan elevene selv være med på å bestemme (ikke gitt)? Når vi skal oppsummere hovedfunn vil vi gjøre det med utgangspunkt i den analyserammen vi har valgt.

Vi valgte tidlig i prosessen Ellströms tre læringsnivåer som analysemodell (se kapittel 4). Dette ga oss mulighet til å utforme spørreskjemaet på en måte som gjorde analysearbeidet systematisk og oversiktlig. De tre nivåene for læring er definert ut fra hvor åpen eller lukket (ikke gitt/gitt) de ulike aspektene ved lærings situasjonen er, se Tabell 23. Krav til refleksjon øker for hver kolonne mot høyre.

	Typer av læring/læringsnivåer			
Aspekt av lærings situasjonen	Reproduktiv læring	Produktiv læring		Kreativ læring
		Metodestyr	Problemstyr	
<b>Innhold</b>	Lukket	Lukket	Lukket	Åpen
<b>Arbeidsformer</b>	Lukket	Lukket	Åpen	Åpen
<b>Vurdering</b>	Lukket	Åpen	Åpen	Åpen

Tabell 23: Typer av læring/læringsnivåer - en oppsummering

Analysearbeidet har bestått i å hente fram, tolke og sammenstille data, og videre forenkle bildet ved å slå sammen variable til konstrukter som innholdsmessig ga mening og var statistisk holdbare. Ut fra analysene og bruk av modellen til Ellström, danner det seg et bilde av skolene som vi velger å kalle profil, se Tabell 24. Nedenfor beskrives hver av skolene og hvert program ut fra hva slags profil de har fått gjennom vår analyse. Her kommenterer vi også på hvor skolene eventuelt har vært i grenseland i forhold til grad av åpenhet på noen av aspektene.

		Typer av læring/læringsnivåer			
		Reproduktiv læring	Produktiv læring		Kreativ læring
			Metodestyr	Problemstyr	
Skole 1	ST	X			
	RM	X			
Skole 2	STFO			X	
	RM			X	
Skole 3	ST	X			
	RM				X

Tabell 24: Typer av læring/læringsnivåer - skoleprofiler

### Skole1

Ut fra analysen får både ST og RM ved skole 1 samme profil, det vil si at lærerne ved både ST og RM ved skole 1 har en klasseledelse som i hovedsak legger opp til reprodutiv læring. Lærerne styrer innholdet og læringsmålene er ikke kjent for elevene. Videre er det også lærerne som styrer valg av arbeidsformer, og det er også lite variasjon i bruk av arbeidsformer. Også vurderingen er lukket, dvs. at lærerne ved skole 1 i liten grad åpner for at elevene deltar i refleksjon rundt egne resultater eller valg av vurderingsform, og lærerne gir i liten grad faglige tilbakemeldinger til elevene.

Lærerne på RM legger opp til mer åpen klasseledelse når det gjelder innholdet i opplæringen. Vi så gjennom analysen at elevene ved RM i større grad mente innholdet ble tilpasset dem sammenliknet med ST-elevenne på samme skole. RM-elevenne oppga også at de fikk faglig støtte både fra lærer og medelever, men skolen har likevel fått lukket på innhold ut fra de kriteriene vi har satt for åpen og lukket i forklaringen i kapittel 5.5.1.

### Skole 2

Også på skole 2 har ST og RM fått samme profil, men her er klasseledelsen mer åpen enn på skole 1. Problemstyr læring er av Ellström definert å være en type produktiv læring ettersom både arbeidsformer og vurdering er vurdert til åpen. Åpen klasseledelse innbyr til refleksjon, og ved skole 2 er arbeidsformer og vurdering åpne, mens innholdet er styrt av læreren.



---

Selv om begge programmene har fått samme profil, ser vi gjennom analysen at RM-elevene oppfatter klasseledelsen som noe mer åpen. RM-elevene mente de i noe større grad fikk faglig støtte, og også i noen grad hadde større muligheter for å velge arbeidsformer.

### Skole 3

På skole 3 befinner ST og RM seg i hver sin ende av refleksjonsskalaen. Mens ST har fått profilen reproduktiv, med lite rom for medvirkning for elevene, har RM fått profilen kreativ, som tvert imot innbyr til medvirkning innenfor både innhold, arbeidsformer og vurdering. I analysen har vi imidlertid funnet at RM ikke er åpen med hensyn til valg av arbeidsformer, men kan sies å være halvåpen. Dette innebærer at vi har funnet en skoleprofil som ikke helt passer inn i Ellströms modell. Vi mangler en profil som åpner for refleksjon på innhold uten at arbeidsformer nødvendigvis også er åpen.

På skole 3 fant vi at profilen for RM er langt mer åpen enn profilen for ST. Vi fant den samme tendensen ved de to andre skolene, selv om ST og RM der fikk samme profil ved den enkelte skole.

Før vi startet analysearbeidet var vi spent på om at vi måtte endre modellen noe ved å tilføre flere varianter av lukket og åpen (gitt/ikke gitt). Det var særlig innholdet i opplæringen vi regnet med kunne være mer åpen samtidig som arbeidsformer og/eller vurdering var lukket. Nå som analysene er gjennomført, ser vi at ett av programmene ved én av skolene tilsier behov for en ny profil, og dette til tross for at elevene i undersøkelsen vår i liten grad mener de får være med å bestemme innholdet i opplæringen.

Vi ser at modellen til Ellström i hovedsak fungerer godt. Empirien vår tilsier imidlertid at det mangler en kategori hvor arbeidsformer kan være lukket mens innhold og vurdering er åpen. Denne kunne vært en variant av metodestyrte læring, men da med åpen på innhold (og vurdering). Dette kan eksempelvis være

---

prosjektarbeid eller særoppgaver hvor elevene ikke får være delaktige i å bestemme arbeidsform, men selv velger hva temaet skal være.

Analysen vår tilsier likevel at Ellströms modell passer som analyseramme for medbestemmelse i opplæringen. Det er imidlertid viktig å huske på at det bildet som her presenteres av skolene er forenklet. Videre er det vår vurdering som ligger til grunn for plassering i kategoriene åpen og lukket. Hvor grensen skal gå for åpen og lukket kan diskuteres, og kan hende bør det være ulike grenser for åpen og lukket i de ulike kategoriene innhold, arbeidsformer og vurdering. En absolutt grense for kategorisering til åpen og lukket er imidlertid heller ikke naturlig, med mindre man for eksempel skal gjøre en komparativ studie slik som vi her har gjort. Poenget er å finne mønstre i dataene slik at man kan utvikle modeller eller tydeligere se eventuelle mønstre (Ragin, 1994).

Funnene i seg selv er ikke oppløftende dersom man forventer at elevene skal være delaktige i egen læringsprosess. Analysen gir oss et bilde av en undervisning som innbyr til lite refleksjon, og særlig rundt innholdet i opplæringen. Undersøkelsene vi har gjengitt tyder på at elever i småskoletrinnet får bestemme mer enn elever videre oppover i trinnene (Klette, 2003 og 2007). Dette er ikke uventet fordi læringen blir mer fagspesifikk etter hvert. Om vi skulle plassere de refererte resultatene inn i Ellströms modell, ville vi finne småskoletrinnene til høyre, mens ungdomstrinn og videregående ville befinne seg mer til venstre, altså mindre grad av refleksjon. Vi ser også at lærerne ved enkelte av de programmene og skolene vi undersøkte har en mer problemstyrt tilnærming.

Lindblad og Sahlström gjorde en komparativ-historisk studie av undervisningsøkter på ungdomstrinnet fra 1973 og 1993-1995. De fant relativt få endringer mellom 1973 og 1993-95. De påpeker imidlertid at elevene i 1993-95 hadde større innflytelse på egen arbeidstakt og på arbeidsmiljøet i gruppa sammenliknet med elevene i 1973. Elevene hadde liten innflytelse på utvalg av oppgaver (innhold) og på vurdering. Evaluering av Reform 97 viser utstrakt bruk av arbeidsplaner som gir elevene gode muligheter for valg av oppgaver og når de vil arbeide med de ulike oppgavene

---

(Klette, 2003). Arbeidsplaner brukes i mindre grad vi videregående skole, og i vår undersøkelse har skolene oppgitt at arbeidsplaner ikke blir brukt som et pedagogisk verktøy i undervisningen. Vi har ikke spurt elevene om arbeidstakt, men gjennom samtaler med skolene fikk vi forståelse av at faginndelingen var mer eller mindre absolutt, og at elevene i liten grad kunne velge når de kunne jobbe med ulike fag og emner. Valg av arbeidstakt kan gi svak kobling mellom tilegnelse og utprøving. Klette viser at den lærerstyrte klassesamtalen kan være svak ved bruk av arbeidsplaner ettersom sammenhengen mellom tilegnelse og utprøving ofte uteblir. Lærerstyrt helklassesamtale etterlyses, slik at elever og lærere kan reflektere og oppsummere i fellesskap (Klette, 2003 og 2007).

Tradisjonell helklasseundervisning innebærer at læreren snakker og få elever deltar i aktivt. Om en slik helklasseundervisning skal fungere, betinger det at de fleste elevene lytter. Lindblad og Sahlström fant at flere av elevene brukte tiden til helt andre ting enn det som var tema for undervisningen, men dette var vanskelig for læreren å kontrollere. Den tradisjonelle helklasseundervisningen innebærer på denne måten at mange av elevene ikke deltar i den ”felles” refleksjonen (Lindblad og Sahlström, 1999). Bevisst bruk av dialogen i helklasseundervisning pekes på som verdifull for elevenes tilegnelse og meningsdanning. Også den lærerledede koplingen mellom tilegnelse og utprøving framheves som sentral for elevenes læring. I vår undersøkelse gir opp mot 80 prosent av elevene på skole 1 at de i moderat eller høy grad benytter klassesamtalen. Her skiller skole 1 seg positivt ut fra de andre to, med unntak av RM på skole 3. Dette tyder på en mer dialogisk undervisningsform hvor det ligger godt til rette for å skape tydelig sammenheng mellom tilegnelse og utprøving, samt felles refleksjon rundt hva de har lært.

Meichenbaum og Biemiller (1998 i Klette 2003) var opptatt av at det må være god balanse mellom tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner og konsolideringssituasjoner. Vi har ikke observasjoner som gjør at vi kan si noe entydig om koblingen mellom tilegnelse, utprøving og konsolidering, men ut fra elevenes svar som ga svært lav skåre på medbestemmelse innhold, kan vi si at målene for opplæringen i liten grad var kjent for elevene. Når elevene ikke kjenner

---

læringsmålene, har de ikke et godt utgangspunkt for å klare koblingen som Meichenbaum og Biemiller mener er viktig for læring. Videre er det viktig med situasjoner hvor det kan reflekteres over hva de har lært. I analysen vår er det tre av seks grupper som kommer ut med åpen profil med hensyn til vurdering.

Ut fra skolenes profil kan vi noe enkelt si at mulighetene for læring ligger best til rette på RM på skole 3 (kreativ læring), etterfulgt av RM og ST på skole 2 (problemstyrt læring). Begrepsparet reproduktivt – produktivt oppfattes noe normativt, men nivåene må ikke anses å være gjensidig utelukkende i forhold til hverandre, ei heller noen verdimesig gradering. Tvert i mot er det nødvendig å kunne utføre arbeid både på ”lavere” og ”høyere” nivå, av og til også parallelt. I sammenhenger som gjelder kompetanseutvikling er det nødvendig å lære faktaorientert kunnskap, som tilsvarer reproduktiv, lavere ordens læring som Ellström omtaler det (Ellström, 1996). Vi ser det derfor som en forutsetning at skolene veksler mellom nivåene for læring. Det er også en forutsetning at elevene behersker den form for undervisning som kreativ læring legger opp til, eller at elevene i læringsprosessen får hjelp til å styre den delen av opplæringen de får mulighet til å innvirke på, dette kommer vi nærmere tilbake til.

Ellström kritiserer det tydelige skillet mellom eksplisitt og implisitt kunnskap som enkelte har gjort. I stedet, påpeker han, er det gode grunner til å ”tolke expertis och professionell kompetens som förmågan att vid behov kunna förena ett handlande på samtliga fyra nivåer, dvs. förmåga til ett effektivt handlande i spänningsfeltet mellan rutin och reflektion” (Ellström, 1996:161).

Innenfor en slik forståelse av ledelse vil lederens evne til å skape og åpne for refleksjon være viktig. Om lederen lykkes i dette arbeidet kan vi kalle det produktiv ledelse. Da er vi tilbake til Wadel og produktiv ledelse (1997). Noen ledere bidrar til å myndiggjøre sine ansatte, sine lærere, gjennom å gi rom for og etterspørrefleksjon rundt egen praksis. Videre bidrar noen lærere til å myndiggjøre elevene i større grad enn andre. Kan dette være aspekter/faktorer som bidrar til økt motivasjon hos elevene?

---

Læreren er den faktoren i skolen som har størst betydning for elevenes resultater (Nordenbo et al. 2008). Det er identifisert tre manifeste lærerkompetanser som bidrar til elevenes læring: Relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkkompetanse. Innenfor disse framheves lærerens elevstøttende ledelse med gradvis utvikling av elevenes selvstyre, lærerens tydelige atferdsledelse som gradvis overlater til elevene å bestemme og følge opp disse, samt variert undervisning hvor elevene blir kognitivt utfordret innenfor en opplæring hvor læringsmålene er kjent for elevene. I vår undersøkelse finner vi at læringsmålene i liten grad er kjent, og elevene får i liten grad medvirke i læringsarbeidet med hensyn til innhold, arbeidsformer og vurdering. Dette kan tyde på at lærernes didaktikkkompetanse, slik Nordenbo definerer det, kunne vært bedre. Relasjonskompetansen synes å være til stede i større grad, og mer på RM enn ST, se for eksempel Figur 11. Regelledelseskompetanse knytter seg i hovedsak til administrativ ledelse slik vi ser det, og dette har ikke vært tema for vår oppgave.

Av lærerne kreves at de møter elevene med klare kompetansemål, og undervisningen skal ha en stram regi slik at minst mulig tid går bort i administrativ ledelse, (for eksempel korrigerende av uønsket atferd el. annet som ikke berører selve læringsarbeidet). Samtidig er det et mål i seg selv at lærerne skal invitere elevene til medvirkning på ulike områder. Dette kan i undervisningshverdagen oppleves som et paradoks. Den kreative læringen holdes fram som et mål, mens den reproduktive læringen er den elevene og skolene måles etter. Effektstudier vi har redegjort for i kapittel 2 er eksempler på studier hvor elevenes resultater sammenliknes. Resultater i denne sammenhengen er svært ofte elevenes karakterer eller testing av reproduktiv kunnskap. Det hadde vært interessant med undersøkelser som i større grad kobler elevenes faglige resultater opp mot klasseledelse og elevenes læringsmiljø.

Vi har ikke gjort noen effektstudie, men vi kan si at elevresultatet i vår undersøkelse er at elevene faktisk har fullført skoleåret. Vi har spurt elevene om hva som har vært viktig for at de har fullført Vg1, og om det er sider ved klasseledelse som har hatt betydning.

### 7.1.2 Hva oppgir elevene som viktig for at de har fullført Vg1?

Det som har vært viktigst for de fleste elevene i forhold til å fullføre skoleåret har vært venner og inntak på første kurs- eller skoleønske. Dette samsvarer med de funnene som ble gjort i NIFU STEPS forskningsprosjekt (Markussen, 2003, Markussen og Sandberg, 2004 og 2005, Markussen, Lødding og Vibe, 2006). Vi har imidlertid også funnet sammenheng mellom variable knyttet til medbestemmelse i læringsarbeidet og hva som har vært viktig for at de har fullført. Resultatene kan tyde på at de tre aspektene ved klasseledelse gir støtte til det å fullføre. De elevene som i moderat til høy grad får være med å bestemme innhold, arbeidsformer og vurdering mener også at dette er viktig for at de har fullført. Medbestemmelse med hensyn til innhold og vurdering viste sterkere samvariasjon med fullføringsvariablene enn valg av arbeidsformer.

Kan det være slik at faglig og sosial oppfølging, medbestemmelse i læringsarbeidet samt at læreren stiller faglige krav og utfordringer er nærværsfaktorer for elevene om det tilpasses den enkelte? Enkelte nærværsfaktorer blir viktige først når andre nærværsfaktorer uteblir. Ulike sider ved læringsarbeidet har i andre undersøkelser ikke gitt utslag på sannsynligheten for å avbryte opplæringen (Markussen, 2003, Markussen og Sandberg, 2004 og 2005, Markussen, Lødding og Vibe, 2006). Det kan være flere grunner til det. Kan hende har man ikke valgt ”riktige” variable, kan hende oppleves dette viktig for noen få, eller kan hende er det ikke viktig.

Vi har valgt å spørre de som har fullført, ikke de som har avbrutt, og svarene fra disse to gruppene vil kunne være forskjellig fra hverandre. Vår teori er at elevene som har valgt å fullføre har hatt sterkere/flere nærværsfaktorer enn fraværsfaktorer. Styrken på nærværsfaktorene har i sum vært større enn faktorer som virker negativt inn på elevens ønske om å fullføre. Det er en marginalisert gruppe vi snakker om. Den store gruppen med elever har så sterk motivasjon for å fullføre planlagt opplæring at læringsarbeidet på skolen er av mindre betydning.

Elevsvarene indikerer at læringsarbeidet er mer åpent på RM enn på ST. Dette kunne tyde på at jo mindre åpent læringsarbeid er, jo større er sannsynligheten for å fullføre,

---

men dette tror vi ville være å trekke konklusjonen for langt. Vi vet fra tidligere undersøkelser (Markussen, 2003 med mer, (Bjørvatn et al. 2008) at elevenes bakgrunn er en viktig faktor i forhold til elevresultatene. Særlig gir foreldrenes utdanningsnivå utslag, høyt utdanningsnivå øker sannsynligheten for at elevene fullfører. Det er sannsynligvis ikke utdanningsnivået i seg selv som har betydning, men familiens holdning til utdanning og skole. Det er også slik at barn av foreldre med høyt utdanningsnivå i større grad velger studieforbereende løp enn yrkesfaglige løp. Det er med andre ord større andel ungdommer på ST enn RM hvor foreldrene har høyt utdanningsnivå.

Før vi konkluderer med om grad av åpenhet i læringsarbeidet har betydning for å fullføre, må det med andre ord kontrolleres også for andre faktorer. Ettersom en relativt stor andel av ungdommene innenfor ST har foreldre med høy utdanning, har med andre ord en stor andel av ST-elevene en sterk nærværsfaktor som mange av elevene på RM ikke har. For å kompensere for dette bør derfor skolen i enda sterkere grad forsøke å finne faktorer som bidrar til at elever fullfører opplæringen sin. Om grad av åpenhet i læringsarbeidet kan være en slik faktor, kunne vært interessant å undersøke nærmere.

### **7.1.3 Forskjeller mellom programmer, grupper og skoler**

Etter å ha sett på forhold knyttet til klasseledelse og fullføring vil vi nå oppsummere og drøfte eventuelle mønster i funnene. Hva kjennetegner likheter og forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler med hensyn til elevenes oppfatninger av klasseledelse?

Gjennom analysen og forenkling av dataene fra spørreundersøkelsen vår har vi funnet flere statistiske forskjeller mellom programmene/gruppene enn mellom skolene. Som vi så i kapittel 5.5.2. fant vi ikke et klart og entydig mønster med hensyn til forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler. Men vi fant noen forskjeller.

---

Vi valgte å skille mellom tre aspekter for analyse av forskjellene – supra, inter og intra.

Supra viser til eventuelle forskjeller mellom utdanningsprogram. Vi har funnet at det er forskjell mellom ST og RM på innhold og vurdering. RM er i hovedsak mer åpen. Vi finner ikke forskjell når det gjelder valg av arbeidsformer.

Inter viser til eventuelle forskjeller mellom skoler. Vi har funnet at det praktisk talt ikke er forskjeller på ST. På RM finner vi forskjeller og tendenser til forskjeller mellom skolene.

Intra viser til eventuelle forskjeller mellom klasser. Vår studie dokumenterer at det er forskjell mellom ST og RM på skole 1 og skole 3 på innhold, på skole 3 også på vurdering. Det er ikke forskjeller knyttet til valg av arbeidsformer.

Forskjellene indikerer at læringsarbeidet er mer åpent på RM enn ST, dvs at RM-elevne i større grad får være delaktige i prosesser rundt innhold og vurdering enn det ST-elevne sier de gjør. Det er ikke forskjeller knyttet til valg av arbeidsformer når det gjelder supra- og intra-aspekter, altså når vi ser på forskjeller mellom utdanningsprogram og grupper/klasser. Inter-aspekter derimot, som gjelder forskjeller mellom skoler, viser klare ulikheter med hensyn til valg av arbeidsformer og innhold, samt tendenser til forskjell på vurdering. Forskjellene knytter seg til at skole 2 og 3 på RM er mer åpen enn skole 1. Hva kan så disse resultatene fortelle oss?

Ettersom vi finner forskjeller mellom ST og RM både på supra og intra, indikerer dette at utdanningsprogrammet har betydning. Om det er forhold knyttet til programmets egenart, lærernes eller elevenes bakgrunn kan vi ikke si noe om på bakgrunn av vår undersøkelse. Vi vet at undervisningen er mer åpen på RM enn ST. Likevel ser vi også forskjeller mellom skolene på RM (inter), hvor skole 1 har en reproduktiv profil, skole 2 problemstyrt og skole 3 en kreativ profil, se Tabell 24. I Tabell 24 ser vi også at begge programmene på skole 1 og 2 har samme profil, henholdsvis reproduktiv og problemstyrt. Kan dette bety at også skoleledelse har betydning? Kunne man tenke seg at klasseledelsen ville oppfattes annerledes dersom



---

RM-lærer Kari flyttet fra skole 3 til 1, at skoleledelsen ville innvirket på hennes praksis? Eller ville Kari holde fast ved sin praksis uavhengig av både skole og program? I undersøkelsen vår har vi funnet forskjeller mellom klassene (intra) på innhold og vurdering, det vil si forskjeller mellom utdanningsprogram på den enkelte skole. Kan disse forskjellene forklares ut fra lærerens ledelse av læringsarbeidet, det vil si klasseledelse, eller er forskjellene knyttet til forhold i programmet?

### **7.1.3.1 Utdanningsprogramprogram**

Vi ser at programmet kan ha betydning for hvordan klasseledelsen realiseres i klasserommet, både på grunn av programmets innhold og krav til lærernes utdanning. Lærere som underviser innenfor programfagene på RM har i hovedsak bakgrunn fra et praktisk yrke, og har tatt tilleggsutdanning innenfor yrkesfagpedagogikk, mens lærerne som underviser på ST i de aller fleste tilfellene har akademisk bakgrunn. Ofte kommer også lærerne innenfor ST rett fra høyere utdanning uten å ha praktisert andre yrker i noen særlig grad. En akademisk bakgrunn gir mindre erfaring med praktiske hverdagsproblemer enn det en yrkesfaglig hverdag gir. Forskjeller i lærernes bakgrunn kan på den måten virke inn på læringsarbeidet i klasserommet. Dette kan bidra til at den pedagogiske ledelsen blir ulik mellom ST og RM, for eksempel gjennom mer bruk av praktiske arbeidsformer. Hvis dette er tilfelle, kan både programmene og lærerens fagbakgrunn være utslagsgivende for klasseledelse og elevenes opplevelse av sitt læringsarbeid.

Nå forutsetter utdanningsprogrammet RM at det skal være noe mer praktisk enn ST, og i vår undersøkelse kan det se ut til at ST er noe mer reproduktiv enn RM i læringsarbeidet. Er det da slik at overføring av faktaorientert kunnskap innenfor en akademisk læretradisjon anses å være viktigere enn kunnskap om hvordan man utfører en konkret handling? Kan dette bidra til å opprettholde former for reproduktiv læring i utdanningsprogrammet ST, og på den måten lite variasjon i bruk av arbeidsformer?

Michael Young kritiserer skolen med referanse til England og Wales for å fokusere på reproduksjon av kunnskap framfor refleksjon og entreprenørskapstenkning. I sin

---

artikkel “The Curriculum of the Future” (Young, 1999) kritiserer han det tydelige og tidlige skillet mellom studieforbereidende og yrkesfaglige løp. Han ser utdanningsløpene opp mot læring i et livslangt perspektiv og mener de yrkesfaglige løpene ikke bygger bred nok kompetanse i forhold til livsløpsutvikling for den enkelte, og at den yrkesfaglige kompetansen blir nedvurdert. Dette frarøver store deler av befolkningen utviklingsmuligheter de kunne hatt senere i livet. De studieforbereidende løpene er tidlig ekskluderende, og da er yrkesfaglige løp eneste mulighet for utdanning. Curriculum i denne forstand vektlegger reproduksjon av eksisterende kunnskap (definert av de som har gått dette utdanningsløpet før), samtidig som praktiske kunnskaper og ferdigheter er underordnet teoretisk kunnskap. Skoleløpet bidrar på denne måten til reproduksjon av sosial ulikhet. Young ønsker utdanningsprogrammer som retter seg mot framtidige mål og visjoner:

- legger vekt på kunnskap som verdifull i forhold til å gi den enkelte selvtillit til å handle/gjøre noe (meningsfull kunnskap, ikke kunnskap for dens egen skyld)
- fokuserer på å skape ny kunnskap like mye som utveksling av eksisterende kunnskap (i motsetning til å bare reprodusere eksisterende kunnskap)
- vektlegger kunnskap som verdifull på ulike arenaer og gjøre skolekunnskapen relevant for hverdagsliv og vice versa (dette i motsetning til at teoretisk/akademisk kunnskap er overordnet praktiske kunnskaper/ferdigheter, og at kunnskap ikke har overføringsverdi) (Young, 1999).

I Norge starter ikke den formelle delingen mellom utdanningsveier så tidlig som i andre europeiske land og det er derfor ikke grunnlag for den samme kritikken her. Kritikken kan likevel treffe i forhold til hva som uformelt anses å være verdifull kompetanse i Norge. Helt siden Reform 94 har de nasjonale myndighetene vært opptatt av at flest mulig skulle få høyest mulig kompetanse, med bred allmennkunnskap. I dette ligger en tydelig verdiprioritering i forhold til allmennkunnskapene og dannelsesaspektet. Elevene som velger yrkesfaglige utdanningsprogram har etter Reform 94 og Kunnskapsløftet fått langt mer teori i oppstarten på sin videregående opplæring enn de som var yrkesfagelever i tidligere

---

utdanningsregimer. Ikke bare har de fått flere fellesfag, men de har også fått mer teori knyttet til programfagene, særlig det første året i videregående skole. I vår undersøkelse har elevene ved restaurant- og matfag sagt at bruk av praktiske arbeidsformer har bidratt til at de har fullført Vg1. Kan eventuelt lite praksis ha betydning for hvorfor så stor andel yrkesfagelever velger å avbryte opplæringen sin? Kunne en mellomvariant av England og Wales-modellen og den norske modellen bidratt til at flere oppnår en kompetanse de kan benytte i arbeidslivet? Dette har ikke vært tema for vår oppgave, men er et interessant spørsmål for videre undersøkelser.

Skulle det være slik at programmene i seg selv opprettholder mønstre av produktiv/reproduktiv klasseledelse, kan det vanskeliggjøre endringer både ut fra et klasseledelsesperspektiv og et skoleledelsesperspektiv. Man kan også tenke seg at større åpenhet i undervisningspraksis og mer tverrfaglig samarbeid mellom lærere kan bidra til erfaringsdeling og kompetanseutvikling som kom elevene til gode gjennom bedre klasseledelse. Dette er forhold som berører skolens ledelse spesielt. Hvordan praktiseres pedagogisk skoleledelse på videregående skoler? Er det fra ledelsens side lagt opp til at lærere skal samarbeide om utvikling av planer, arbeidsformer, vurderingskriterier med mer?

### **7.1.3.2 Skoleledelse**

I skolelederundersøkelsen 2005 ønsket man å undersøke hvordan det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen ble ledet, dette gjaldt særlig i forhold til innføring av Kunnskapsløftet (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas, 2006). Blant annet undersøkte man om bruk av metoder, vurderingskriterier og prøver var noe den enkelte lærer besluttet alene, eller om det var et felles ansvar. Resultatene viste at 76 prosent av skoleledere i videregående mente de på skolen samordnet utvikling av vurderingskriterier og prøver innenfor samme fag, og 79 prosent mente dette også gjaldt utvikling av læreplaner i samme fag. Undervisningsformer var i mindre grad tema for samarbeid, (47 prosent). Den tverrfaglige samordningen var langt mindre: undervisningsmetoder (38 prosent), prøver (45 prosent), vurderingskriterier (42 prosent) og læreplaner (32 prosent). Tverrfaglig samordning var langt høyere i småskoletrinnet, særlig med hensyn til undervisningsmetoder (Møller et al. 2005).

---

For at man i skolen skal dele på god praksis må skoleledelsen legge til rette for det og følge dette opp, og slik kan skoleledelse bidra indirekte i forhold til klasseledelse.

Leithwood og Riehls oppsummering av eksisterende forskning viste at god skoleledelse primært bidrar indirekte på forbedring av elevenes læringsresultater (Leithwood og Riehl, 2003). Vi vet også at skoleledelse spiller en større rolle på skoler der elevene kommer fra hjem med lav sosio-økonomisk status. Dette påpekes også i Kul-programmets portefølje (Bæck, 2008). Foreldre med høyere utdanning stiller større forventninger til sine barn og følger dem tettere opp enn foreldre med lavere utdanningsnivå. Dette skulle tilsi at sosial kapital er kulturelt betinget, som en følge av hvordan elevene følges opp, enten hjemme eller på skolen.

God ledelse innebærer å gi retning i skolens arbeid, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen. De påpekte behovet for to typer fellesskap, ett profesjonelt fellesskap blant de ansatte, og ett miljøfellesskap blant skolens elever og foresatte. Hva gjør skoleledere i Norge for å utvikle de profesjonelle fellesskapene? Hvordan arbeider de for å videreutvikle lærernes tre kompetanser slik det er oppsummert i reviewet til Nordenbo: Relasjonskompetanser, regjelledelseskompetanse og didaktikkompetanse? (Nordenbo et al. 2008). Reviewet konkluderer med at læreren er den faktoren i skolen som har størst betydning for elevenes resultater, det er derfor viktig at skoleledelsen utfordrer sine lærere i forhold til områder knyttet til kompetansene ovenfor.

### **7.1.3.3 Klasseledelse**

Flere av de studiene vi har referert til ovenfor har ikke funnet noen direkte effekt fra skoleledelse sett i forhold til elevenes resultater. Derimot framheves læreren undervisningshandlinger som den faktoren i skolen som i størst utstrekning forklarer elevenes læringsutvikling. (Nordenbo et al. 2008) Videre har Nordenbo identifisert forhold ved læreren som viktig. Blant annet må læreren ha god faglig og didaktisk kompetanse, slik at læreren er trygg i sin rolle og kan dermed håndtere de utfordringene som oppstår i møte med elevene og likevel holde fokus på det elevene skal lære.

---

Vi har i vår studie ikke undersøkt lærernes bakgrunn, verken formal- eller realkompetansen, og vi kan derfor ikke kommentere dette ytterligere. Det vi har sett i vår undersøkelse er at det er forskjeller mellom utdanningsprogram og mellom skoler. Dette kan tyde på at læreren kan utgjøre en forskjell for elevenes oppfatning av læringsmiljøet, at lærerens ledelse av læringsarbeidet har betydning for om elever fullfører opplæringen. Men elevene har ulike forventninger i møte med skolen. Dette kan skyldes forhold ved elevenes bakgrunn.

#### **7.1.3.4 Elevenes bakgrunn**

Vår undersøkelse har kun sett på elevenes svar, og vi har ikke i analysen kontrollert for foreldres utdanningsbakgrunn eller hyllemeter med bøker. Ulike forhold ved elevene kan for det første innvirke på deres forventninger og dermed også deres svar i undersøkelsen. Det kan også bidra til at lærerne legger opp undervisningen ulikt, med ulik grad av åpenhet. Hvor mye åpenhet som er ønskelig og tjenlig i forhold til å trekke med elevene i læringsarbeidet, forutsetter også en avveining mellom kontroll og tillit. Det er ikke alle elevene som takler stor grad av åpenhet i klasseledelse, hvor de for eksempel selv må bestemme egne læringsmål. Ansvar for egen læring er noe man gradvis må læres opp i (Bjørger, 1991 og Nordenbo et al. 2008). Det er viktig at lærerne innehar kompetanse i forhold til dette,

Klottes evaluering av Reform 97 kan imidlertid tyde på at klasseledelsen i småskoletrinnene er langt mer åpen enn trinnene vider opp i grunnopplæringen. Ut fra en tenkning om at man lærer å takle mer medbestemmelse underveis i opplæringsløpet, og etter hvert takler selvstyring i stadig større grad, skulle man tro lærerne i videregående la opp til større grad av elevmedvirkning mht innhold, arbeidsformer og vurdering enn grunnskolen.

Det er viktig for den enkeltes utvikling at de kan oppleve egenverdi og få selvtillit. (Johansen, 2002) Det er videre viktig at elevene opplever at de har innvirkning på det de skal lære slik at det også oppleves meningsfylt å lære dette. Det er vanskelig å motivere seg selv til å lære dersom man ikke kan se nytteverdien av egen innsats. (Johansen, 2002). Dette betyr ikke at elevene selv skal bestemme alt, men at de skal

---

kunne påvirke, og eventuelt delta i beslutningene. Grensesetting i kombinasjon med sosial samhandling er nødvendig. Da er det igjen viktig med tydelige krav, både faglig og sosialt, og korrigeringer når elevene ikke innfrir i forhold til dette. Faglig og sosial korrigering har også med det å bli sett å gjøre. Elever som ikke får tilbakemeldinger på atferd eller resultater (for eksempel lekser) får samtidig et signal om at det de gjorde ikke var så viktig. Om dette gjentar seg mister man gjerne motivasjonen til å gjøre lekser eller annen del av læringsarbeidet.

## **7.2 Implikasjoner for praksis**

Utgangspunktet for vårt valg av forskningsområde var den nedslående statistikken SSB presenterte med hensyn til gjennomstrømming i videregående opplæring og da særlig den store forskjellen mellom utdanningsprogram. Vi undret oss over disse forskjellene og over hva det er som gjør at så mange elever ikke fullfører videregående opplæring, og hva som skal til for at flere fullfører. Vi vet at faktorer utenfor skolen har stor betydning når det gjelder elevers læring og fullføring av videregående opplæring, men vi hadde et ønske om å finne ut om det som skjer i klasserommet også kunne ha betydning.

Vi har nå presentert, analysert og drøftet funn fra vårt forskningsprosjekt. I prosjektet har vi kartlagt elevers syn på eget læringsmiljø og hva som kan ha betydning for deres valg om å fullføre opplæringen. Vi vil nå oppsummere hovedfunnene i vår empiri, og på bakgrunn av dette vil vi komme med våre anbefalinger og forslag til tiltak som lærere, skoleledere og andre beslutningstakere i skolen kan ta med seg i sitt arbeid for å bedre elevers læringsmiljø, og muligens redusere frafallet i videregående opplæring. Vi understreker at våre funn er gyldige for de tre skolene og de to utdanningsprogrammene som omfattes av vår undersøkelse, men dersom andre finner nytte i våre forslag, er vi glade for det.

### **7.2.1 Sentrale funn og implikasjoner for praksis**

Hovedfunn fra undersøkelsen vår kan oppsummeres slik:

- 
- Elevene kjenner i liten grad målene og er i liten grad delaktige i å bestemme målene for opplæringen
  - Elever som har fått være med å bestemme innhold, arbeidsformer og vurdering sier at dette er viktig for at de har fullført
  - Den viktigste fullføringsfaktoren knyttet til skole mener elevene er at lærerne stiller krav til dem og gir dem faglige utfordringer. Venner og inntak på ønsket utdanningsprogram og skole er likevel viktigst.
  - Elevene ved restaurant- og matfag mener bruk av praktiske arbeidsformer har vært viktig for at de har fullført
  - Elever ved studiespesialisering ønsker mer varierte arbeidsformer
  - Restaurant- og matfag er mer variert med hensyn til bruk av arbeidsformer og bruk av vurderingsformer
  - Elevene ved restaurant- og matfag får i betydelig større grad enn elevene ved studiespesialisering en vurdering som passer dem.
  - Det er signifikante forskjeller mellom utdanningsprogrammene på innhold og vurdering, hvor restaurant- og matfag er mer åpen enn studiespesialisering
  - Ved to av skolene får begge programmene samme profil i Ellströms modell, den ene skolen problemstyrt, den andre skolen reproduktiv.

Vi ser at elever som får være delaktige i egen læringsprosess oppgir at dette har vært en viktig faktor for fullføring av Vg1. Samtidig finner vi at svært få elever kjenner målene og er delaktige i å bestemme målene for opplæringen. Det betyr at dersom lærere og skoleledere i større grad legger til rette for elevmedvirkning, vil det kunne bidra til å aktualisere opplæringen.

Elevene ønsker også å bli faglig utfordret og stilt krav til, og de ønsker større variasjon i bruk av arbeids- og vurderingsformer. Lærerne kan starte med å møte elevene med positive forventninger om at elevene kan lære og at de kan håndtere

---

faglige utfordringer. Variasjon i undervisningen er videre viktig for at elevene skal lære å beherske ulike arbeidsformer og holde motivasjonen oppe ved å gjøre ting på ulike måter. Elevene har ulike strategier for læring, og disse må brukes for å tilpasse opplæringen til den enkelte, men også slik at elevene får trening i å bruke andre læringsstiler. Av samme grunn må variasjon også omfatte bruk av vurderingsformer.

Skoleledere kan i større grad legge til rette for at lærerne deler god kompetanse med hverandre og samarbeider om å gjøre hverandre bedre. Skoleledere kan i større grad møte sine ansatte slik som lærere ideelt sett skal møte sine elever, ved å stille faglige krav og utfordre dem kognitivt.

### **7.2.2 Å komme i mål - en lederutfordring?**

Er det så en lederutfordring å bidra til at elevene kommer i mål? Vi tror dette er en lederutfordring på flere nivåer. Vi har sett at lærerens undervisningshandlinger er viktige, det vil si lærerens operasjonalisering av læreplanene i interaksjon med elevene. Dette stiller krav til lærerens ledelseskompetanse både administrativt og pedagogisk.

Selv om læreren er den som leder læringsarbeidet i klasserommet, er det skolens leder som er pedagogisk ansvarlig for undervisningen og er ansvarlig for elevenes læringsresultater, som også innebærer at elevene fullfører opplæringen. Skoleleder må sørge for å optimalisere rammevilkårene slik at alle elevene har lik mulighet til å fullføre uavhengig av utdanningsprogram. Som skoleleder er det viktig å skape en skole hvor alle, både elever og ansatte, jobber mot samme mål.

Vi har funnet forskjeller mellom de to utdanningsprogrammene vi har undersøkt. Forskjellene kan skyldes forhold ved det enkelte programmet. Det er en utfordring på nasjonalt nivå å sørge for en videregående opplæring som bidrar til at samfunnet får den kompetansen det er behov for. Dersom det er slik at praktisk og teoretisk kunnskap blir ansett som like viktig, må dette gjenspeiles i utdanningsprogrammene og forhold knyttet til disse. Når en stor andel av elevene, særlig på yrkesfaglige løp,



velger å avbryte opplæringen, fører dette til mangel på arbeidskraft som samfunnet trenger. Ungdom uten formell kompetanse stiller svakere på arbeidsmarkedet.

Det kan være forhold ved elevens bakgrunn som gjør at de søker seg til de ulike utdanningsprogrammene. Elevene har ulike preferanser og mål for opplæringen. Det er skolens oppgave å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Elevene må få opplæring som er i tråd med deres forutsetninger og utdanningsmål. I denne sammenheng blir elevsamtalen viktig. Elevene må få konkrete tilbakemeldinger som gir mulighet for forbedring og som også utfordrer dem faglig og sosialt.

Møte mellom elev og skole skjer i hovedsak mellom lærer og elev. I arbeidet med å få flere elever til å fullføre sin videregående opplæring tror vi god klasseledelse er skolens beste kort.

---

## Referanseliste

- Alexander, R. (1997/1992). *Policy and Practise in Primary Education*. London: Routledge.
- Bernstein, B. og Lundgren, U. P. (1983): *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Förlag.
- Bjorvatn, K., Hægeland, T., Møen, J., Raaum, O. og Salvanes, K. G. (2008). *Veien mot kunnskapslandet – utfordringer for det norske utdanningssystemet*. Bergen: SNF-rapport 01
- Bjørgen, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir forlag
- Buland, T., Havn, V., i samarbeid med Finbak, L. og Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Bæck, U.-D. K. (2008). *Læringsmiljø og kulturelle mønstre i skolen*. Oslo: Forskningsrådet.
- Callewaert S. og Nilsson, B.-A. (1980). *Skolklassen som ett socialt system: lektionsanalyser*. Lund: Lunds bok- och tidsskrift.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C.F. , McPartland, J. Mood, A. , Weifeld, F. D. og York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dahllöf, U (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dale, E. L., Wærness, J. I. og Lindvig, Y (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabens publikasjon, rapport 10/2005.
- Ellström, P.E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsetningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I P-E. Ellström, B. Gustavsson og S. Larsson (Red.): *Livslångt lärande* (ss. 142-179) Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E., Gustavsson, B. og Larsson, S. (Red.). (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Everett, E. L. og Furseth, I. (2004). *Masteroppgaven*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fierstone, W.A. og Riehl, C. (Red.). *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. New Yourk and London: Teacher College Press. og Riehl
- Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (Red.). (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metode*. Bergen: Fagbokforlaget

- 
- Hallinger, P. og Heck, R. (1996). The Principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995. I Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. og Hart, A. (Red). *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 723-784). Book 2. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., Raaum, O. og Salvanes, K. G. (2005). *Skolebidragsindikatorer for Oslo-skoler. Beregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002-2003 og 2003-2004*. Rapporter 2005/36. Oslo – Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Jencks, C., Smith, M.mS., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Grintlis, H., Heynes, B. og Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic books.
- Johansen, J.-B. (2000). "Du berga livet på kar'n". *Mellom-menneskelige relasjoner mellom elev og lærer i dagens skole*. Doktorsavhandling. Luleå tekniska universitet, Luleå.
- Klette, K. (2003). Forskningstilnærming og datainnsamlingsstrategier. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (ss. 21-36). Oslo: PFI i samarbeid med Unipub AS.
- Klette, K. (2003). Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (ss. 39-76.). Oslo: PFI i samarbeid med Unipub AS.
- Klette, K. (2003). Studiens utgangspunkt. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (ss. 9-19). Oslo: PFI i samarbeid med Unipub AS
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91(4), 344-358
- Klette, K. (Red.) (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: PFI i samarbeid med Unipub AS
- Kleven, T. A. (2002a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetoder* (ss 61-83) Oslo: Unipub forlag
- Kleven, T. A. (2002b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? I T.A. Kleven (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetoder* (ss 120-138) Oslo: Unipub forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Innføring av Kunnskapsløftet*. (R-012-06). Lastet ned 01. mars 2008 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2006/Rundskriv-F-12-2006-Innforing-av-Kunnska.html?id=109638>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Opplæringsavdelingen. *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lastet ned 01. mars 2008 fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>

- 
- Leithwood, K og Jantzi, D. (2005). *A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Leithwood, K. og Riehl, C. (2003). *What do we already know about Successful School Leadership?* Paper prepared for the AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- Lindblad, S., Sahlström, F. (1999). Gamla mönster og nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 73-92.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and the theory of teaching*. Göteborg studies in educational Sciences No 8). Stockholm: Almqvist og Wiksell.
- Machin, S. og McNally, S. (2007). *The Literacy Hour*, kommer i *Journal of Public Economics*
- Markussen, E. (2003). *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002. Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU skriftserie 5/2003.
- Markussen, E. og Sandberg, N. (2004). *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. Oslo: NIFU skriftserie 4/2004.
- Markussen, E. og Sandberg, N. (2005). *Stayere, sluttete og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole*. Oslo: NIFU STEP skriftserie 6/2005.
- Markussen, E., Lødding, B. og Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen. Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU STEP skriftserie 3/2006.
- Meichenbaum, D. og Biemiller, A. (1998). *Nurturing Independent Learners. Helping Student Take Charge of Their Learning*. Ontario: Brookline Books.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Levis, D. og Ecob, R. (1988). *School Matters: the Junior Years*. London: Open Books.
- Muijs, D., og Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics; Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement program (primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303.
- Muijs, D. og Reynolds, D. (2002): Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.

- 
- Muijs, D., og Reynolds, D. (2003). Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 298-314.
- Møller, J. (2006a). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 90(2) 96-107
- Møller, J. (2006b). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller og L. Fuglestad (red): *Ledelse i anerkjente skoler*. (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007): Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater.s.165-184 I: Møller, J. og Sundli, L. (red). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. 005/36. Kristiansand.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. og Aas, M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Acta Didactica. Oslo: Unipub skriftserie 1/2006.
- Newman, G., Smith, B., Allensworth, E. og Bryk, A. (2001). Instructional program coherence: *What it is and why it should guide school improvement policy*.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. I Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet. København 2008. Oversettelse til norsk ved K. Sivesind.
- Nylehn, B. (1997). *Organisasjonsteori. Kritisk analyse av utvalgte emner*. Oslo: Kolle forlag
- OECD-PISA i Norge (2003) *Spørreskjema* lastet ned 01. februar 2007 fra <http://www.pisa.no/>
- Ottesen, E. og Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red), *Utdanningsledelse*. (136-147) Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Pitner, N. (1988): *The study of admistrator effects an effectiveness*. I N. Boyan (red.), *Handbook of research in educational administration*. NY: Longman.
- Ragin, C. (1994). *Constructing Social Research*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge
- Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red) (2006). *Utdanningsledelse*. J.W.Cappelens Forlag AS. Oslo.
- Statistisk sentralbyrå (2006a). *Elever, lærlinger og lærekandidater i videregående opplæring, etter utdanningsprogram/studieretning*. Lastet ned 1. september 2007 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/arkiv/tab-2007-06-15-04.html>
- Statistisk sentralbyrå (2006b). *Utdanningsnivå i befolkningen*. Lastet ned 1. september 2007 fra <http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/tab-2007-08-27-02.html>

---

Statistisk sentralbyrå (2007). *Utdanningsstatistikk - Gjennomstrømning i videregående opplæring* Lastet ned 1. mars 2008 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2007-09-20-02.html>

Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2007). *Elevundersøkelsen* Lastet ned 01. februar 2007 fra [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=775](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=775)

Wadel, C. C. (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (red). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (ss. 39-56) Bergen: Fagbokforlaget

Young, M. (1999). Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future. *British Educational Research Journal*, 25(4), 463-477

## Oversikt over tabeller og figurer:

### Tabeller

Tabell 1: Subjektiv begrunnelse for bortvalg av videregående opplæring. N=185 .....	31
Tabell 2: Fordeling av utvalg på skoler og utdanningsprogram .....	61
Tabell 3: Svarprosent samlet og for hver enhet .....	62
Tabell 4: Oversikt over konstrukter .....	65
Tabell 5: Typer av læring/læringsnivåer (Ellström, 1996) .....	72
Tabell 6: Typer av læring/læringsnivåer - vår analyseramme .....	74
Tabell 7: Forskjeller mellom ulike nivåer (supra, inter, intra) .....	76
Tabell 8: Innholdet i opplæringen - åpent eller lukket læringsmiljø .....	88
Tabell 9: Innhold i opplæringen, forskjell mellom nivåer (* $p < .05$ , + $p < .10$ ) .....	89
Tabell 10: Samvariasjon mellom bruk av arbeidsformer og i hvilken grad de passer, ST .....	102
Tabell 11: Samvariasjon mellom bruk av arbeidsformer og i hvilken grad de passer, RM .....	103
Tabell 12: Arbeidsformer - åpent eller lukket læringsmiljø .....	104
Tabell 13: Arbeidsformer, forskjell mellom nivåer (* $p < .05$ , + $p < .10$ ) .....	105
Tabell 14: Samvariasjon mellom bruk av vurderingsformer og i hvilken grad de passer, ST .....	115
Tabell 15: Samvariasjon mellom bruk av vurderingsformer og i hvilken grad de passer, RM .....	116
Tabell 16: Vurdering - åpent eller lukket læringsmiljø .....	117
Tabell 17: Vurdering, forskjell mellom nivåer (* $p < .05$ , + $p < .10$ ) .....	118
Tabell 18: Typer av læring/læringsnivåer - beregningsmodell .....	120
Tabell 19: Typer av læring/læringsnivåer - skoleprofiler .....	120
Tabell 20: Forskjeller og likheter mellom skoler og mellom utdanningsprogram .....	121
Tabell 21: Oversikt over innholdet i konstrukter og spørsmål i spørsmål 33 .....	124
Tabell 22: Korrelasjon mellom aspekter ved klasseledelse og påstander knyttet til det å ha fullført Vgl .....	131
Tabell 23: Typer av læring/læringsnivåer - en oppsummering .....	135
Tabell 24: Typer av læring/læringsnivåer - skoleprofiler .....	136

## Figurer

Figur 1: Relasjonen mellom transformativ ledelse og andre variabler (Leithwood og Jantzi, 2005 i Møller, 2006b:32) .....	24
Figur 2: Modell for hvordan kunnskap om ledelse påvirker elevers læringsresultater .....	27
Figur 3: Bortvalg på 13 studieretninger til og med midten av det tredje skoleåret etter avsluttet grunnskole (TR og KP utelatt og antallet, N=9595) .....	30
Figur 4: Theoretical model of the relationship between teacher characteristics and students learning .....	35
Figur 5: Model of Sosial Research (Ragin 1994:57) .....	48
Figur 6: Utdanningsnivå i befolkningen (SSB, 2006b) .....	53
Figur 7: Mors utdanningsnivå .....	54
Figur 8: Innholdet i opplæringen for alle elevene samlet .....	79
Figur 9: Medbestemmelse innhold fordelt på skoler og utdanningsprogram .....	80
Figur 10: Tilpasning innhold fordelt på skoler og utdanningsprogram .....	83
Figur 11: Faglig støtte fordelt på skoler og utdanningsprogram .....	85
Figur 12: Valg av arbeidsformer for alle elever samlet .....	91
Figur 13: Elevenes mulighet til å velge arbeidsformer fordelt på skoler og utdanningsprogram .....	92
Figur 14: Elevenes mulighet til å velge praktiske arbeidsformer fordelt på skoler og utdanningsprogram .....	94
Figur 15: Variasjon i arbeidsformer på ST og ST FO fordelt på skoler .....	97
Figur 16: Variasjon i arbeidsformer på RM fordelt på skoler .....	98
Figur 17: Hvor godt de ulike arbeidsformene passer, ST og ST FO fordelt på skoler .....	100
Figur 18: Hvor godt de ulike arbeidsformene passer, RM fordelt på skoler .....	101
Figur 19: Medvirkning til vurdering for alle elever samlet .....	107
Figur 20: Medvirkning til vurdering fordelt på skoler og utdanningsprogram .....	108
Figur 21: Variasjon i bruk av vurderingsformer på ST og ST FO fordelt på skoler .....	110
Figur 22: Variasjon i bruk av vurderingsformer på RM fordelt på skoler .....	111
Figur 23: Hvor godt de ulike vurderingsformene passer, ST og ST FO fordelt på skoler .....	113
Figur 24: Hvor godt de ulike vurderingsformene passer, RM fordelt på skoler .....	114
Figur 25: Betydning for å fullføre for alle elevene samlet .....	125
Figur 26: Betydning for å fullføre på ST og ST FO fordelt på skoler .....	127
Figur 27: Betydning for å fullføre på RM fordelt på skoler .....	128



## Vedlegg

### Vedlegg 1 Melding om behandling av personopplysninger, svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Ove Edvard Hatlevik  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 06.06.2007

Vår ref:16756/SF

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.04.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

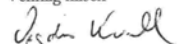
16756	<i>Klasseromsledelse ved tre videregående skoler</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ove Edvard Hatlevik</i>
Student	<i>Gøril Bertine Lyngstad</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endingsskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Solve Fauskevåg

Kontaktperson: Solve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gøril Bertine Lyngstad, Ulsrudveien 26 B, 0690 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyre.svarve@svt.ntnu.no](mailto:kyre.svarve@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uio.no](mailto:nsdmaa@svt.uio.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

16756

Prosjektgruppen består av Gøril Bertine Lyngstad og Viil Gombos, der førstnevnte er registrert som prosjektleder.

Personvernombudet har vurdert prosjektmeldingen og finner at behandlingen ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges, og datamaterialet som behandles kun foreligger i anonym form.

For at datamaterialet skal være å anse som anonymt skal det ikke registreres opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner. Det legges til grunn at spørreskjemaene heller ikke er merket med et nummer som viser til skolens navn eller annen navneliste.

## Vedlegg 2 Spørreskjema med informasjon til elevene

Gombos og Lyngstad,

Masterstudenter ved Universitetet i Oslo,  
Institutt for lærerutdanning  
og skoleutvikling (ILS)  
[viil.gombos@ude.oslo.kommune.no](mailto:viil.gombos@ude.oslo.kommune.no)  
[goril.lyngstad@ude.oslo.kommune.no](mailto:goril.lyngstad@ude.oslo.kommune.no)



Mai 2007

Til elever i VG1 restaurant- og matfag (RM) og VG1 studiespesialisering (ST)

Du har nå fått utdelt et spørreskjema som vi gjerne vil at du skal fylle ut.

Undersøkelsen handler om læringsmiljøet i klassen og hvordan du opplever å bli ivaretatt som elev. Vi ønsker å finne ut hva som har vært viktig for deg i forhold til at du nå fullfører første året i videregående skole. Undersøkelsen gjennomføres ved to utdanningsprogram (RM og ST) ved tre videregående skoler i østlandsområdet.

Undersøkelsen er anonym, og svarene vil ikke kunne spores tilbake til deg. Vi er underlagt taushetsplikt og data behandles konfidensielt. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Skolens ledelse er forespurt og har gitt oss tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. Spørreundersøkelsen er frivillig og du kan velge å ikke delta uten å oppgi noen grunn. Skolen vil ikke få tilgang til svararkene deres, men vil få en rapport av resultatene samlet sett når undersøkelsen er ferdig. Det kan derfor være nyttig også for skolen og framtidige elever at du svarer på spørreskjemaet. Resultatene fra spørreundersøkelsen vil vi bruke i masteroppgaven vår som skal være ferdig i løpet av 2007. Den gjennomføres som del av et masterstudium i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo.

### Litt om selve spørreundersøkelsen

Skjemaet har 34 spørsmål med faste svaralternativer. På spørsmål nr. 31 på det siste arket blir du bedt om å prioritere fra 1 til 5 i tillegg til at du kan komme med egen kommentar. Vi regner med at undersøkelsen vil ta ca. 30 minutter inkludert informasjon og utfylling.

Tusen takk for at du stiller opp!

Med vennlig hilsen

Viil Gombos og Gøril B. Lyngstad  
Masterstudenter ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS)

## Undersøkelse om elevers oppfatning av læringsmiljø og klasseromsledelse

For elever på restaurant- og matfag:

Spørsmålene i undersøkelsen gjelder fagene

- bransje, fag og miljø
- kosthold og livsstil
- råstoff og produksjon

For elever på studiespesialisering og formgivingsfag:

Spørsmålene i undersøkelsen gjelder fagene

- matematikk
- naturfag
- norsk
- engelsk
- fremmedspråk

Hvilket utdanningsprogram går du på? Studiespesialisering  Formgivingsfag  Restaurant- og matfag

### Om deg selv

Først vil vi at du svarer på noen spørsmål om deg selv.

- 1 Er du jente eller gutt? ..... Jente  Gutt
- 2 Er dette ditt første år i videregående skole? ..... Ja  Nei
- 3 Skal du fortsette med videregående opplæring til høsten? ..... Ja  Nei
- 4 Omtrent hvor mange bøker har dere hjemme?  
(100 bøker tilsvarer ca. 2,5 meter i bokhylla) ..... 0-200  200-400  Flere enn 400

### Det du skal lære

De neste spørsmålene dreier seg om hva du skal lære på skolen og hvordan dere støtter hverandre i gruppa/ klassen.

- |  | Ikke i det hele tatt     | I liten grad             | I noen grad              | I stor grad              |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5 Jeg kjenner målene i læreplanen .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| 6 Lærerne forteller hva målet for hver læringsøkt er .....                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| 7 Jeg er med på å bestemme hva målene for hver læringsøkt skal være ..                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| 8 Opplæringsmålene er tilpasset mitt nivå .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| 9 Jeg er med og planlegger hva undervisningen skal dreie seg om (for eksempel temaer) .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| 10 Jeg får faglige utfordringer .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
|  | Flere ganger i uka       | 1 gang i uka             | 1-3 ganger i måneden     | 2-4 ganger i halvåret    | Sjeldnere                |
| 11 Jeg får støtte og hjelp i fagene når jeg trenger det fra elever i gruppa/klassen .....    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 Jeg gir andre elever i gruppa/klassen støtte og hjelp i fagene .....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene? ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Hvordan du lærer

Nå vil vi vite hvordan dere arbeider med fagene, og hvor mye rundt dette du får være med på å bestemme.

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
14 Jeg får være med å velge mellom ulike arbeidsformer i fagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 I hvilken grad bruker dere disse ulike arbeidsformene?				
a Tavleundervisning/forelesning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Undervisning hvor lærer og elever diskuterer lærestoffet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Individuelt arbeid med fagene (alene eller sammen med noen) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Gruppearbeid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Praktisk arbeid med fagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Temaundervisning/prosjektarbeid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Jeg har gode muligheter til å velge praktiske framgangsmåter i arbeidet med ulike emner (for eksempel tegne, konstruere, forme, lage power point-presentasjoner) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Jeg ønsker meg flere praktiske arbeidsoppgaver enn det er i dag .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Jeg får støtte og hjelp i fagene når jeg trenger det fra lærerne .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Hvor godt synes du disse arbeidsformene passer for deg?				
a Tavleundervisning/forelesning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Undervisning hvor lærer og elever diskuterer lærestoffet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Individuelt arbeid med fagene (alene eller sammen med noen) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Gruppearbeid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Praktisk arbeid med fagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Temaundervisning/prosjektarbeid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Fraværsrutiner

Spørsmålene nedenfor dreier seg om skolens rutiner ved fravær

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	
20 Kjenner du skolens rutiner for fravær? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Etter 1-2 dager	Etter 3-5 dager	Etter en uke eller mer	Blir ikke kontaktet	Vet ikke
21 Når jeg er borte fra skolen tar skolen kontakt med meg .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
22 Følger lærerne opp skolens rutiner for fravær? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Vurdering og veiledning

Nå kommer spørsmål som handler om vurdering og veiledning.

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	
23 Jeg er ofte med på å vurdere min egen innsats i arbeidet med fagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24 Lærerne forteller meg hva jeg bør gjøre for å bli bedre i fagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25 I hvilken grad bruker dere disse ulike vurderingsformene?					
a Skriftlige prøver .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b Skriftlig hjemmearbeid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c Muntlige prøver .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d Muntlige framføringer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e Framføring ved bruk av data .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f Praktiske øvelser .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g Mappevurdering .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26 Jeg er aktivt med på å bestemme vurderingsformer slik at de passer for meg .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27 Jeg får tilbakemelding på det faglige arbeidet jeg gjør i form av skriftlig kommentar fra læreren .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Flere ganger i uka	1 gang i uka	1-3 ganger i måneden	2-4 ganger i halvåret	Sjeldnere
28 Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør gjennom samtale med læreren? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 I hvilken grad passer de ulike vurderingsformene for deg?	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	
a Skriftlige prøver .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b Skriftlig hjemmearbeid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c Muntlige prøver .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d Muntlige framføringer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e Framføring ved bruk av data .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f Praktiske øvelser .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g Mappevurdering .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	
30 Jeg opplever at lærerne formidler konkret kunnskapsstoff .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
31 Jeg opplever at lærerne inspirerer meg til å jobbe videre med fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
32 Jeg opplever at lærerne finner temaer som er aktuelle i forhold til mine erfaringer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## Hvorfor du har fullført

I de neste spørsmålene vil vi vite hvorfor du har fullført VG1.

Først vil vi at du svarer på hvor mye hvert av de ulike momentene har betydd for deg.

33 I hvilken grad har følgende utsagn hatt betydning for at du fullfører dette skoleåret:	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
a Vi jobber mye med praktiske arbeidsoppgaver .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Vi har mye teori i fagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Jeg får god faglig oppfølging .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Jeg får god sosial oppfølging .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Jeg får være med på å bestemme hva vi skal lære .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Jeg får være med på å bestemme hvordan jeg skal arbeide i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Jeg får være med å vurdere min egen innsats .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Jeg har mange venner på skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i Lærerne stiller krav til meg .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j Forholdet mitt til en bestemt lærer har betydd mye for meg .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k Jeg kom inn på det utdanningsprogrammet jeg ville (første kurs- ønske) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l Jeg kom inn på den skolen jeg ville (første skoleønske) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m Jeg får faglige utfordringer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n Jeg opplever at jeg får til det vi skal lære .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o Det er godt læringsmiljø i gruppa/klassen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Bla om til neste side**

Nå vil vi at du prioriterer hvilke av disse momentene som har vært aller viktigst for deg.

Velg tre momenter og prioriter dem fra 1 til 3 hvor 1 er viktigst

- | 34 Hva har hatt størst betydning for at du fullfører dette skoleåret?   | Prioriter fra 1 til 3    |
|---|--------------------------|
| a Vi jobber mye med praktiske arbeidsoppgaver.                          | <input type="checkbox"/> |
| b Vi har mye teori i fagene.  | <input type="checkbox"/> |
| c Jeg får god faglig oppfølging.  | <input type="checkbox"/> |
| d Jeg får god sosial oppfølging.  | <input type="checkbox"/> |
| e Jeg får være med på å bestemme hva vi skal lære.                      | <input type="checkbox"/> |
| f Jeg får være med på å bestemme hvordan jeg skal arbeide i fagene.     | <input type="checkbox"/> |
| g Jeg får være med å vurdere min egen innsats                           | <input type="checkbox"/> |
| h Jeg har mange venner på skolen.                                       | <input type="checkbox"/> |
| i Lærerne stiller krav til meg.   | <input type="checkbox"/> |
| j Forholdet mitt til en bestemt lærer har betydd mye for meg.           | <input type="checkbox"/> |
| k Jeg kom inn på det utdanningsprogrammet jeg ville (første kursønske). | <input type="checkbox"/> |
| l Jeg kom inn på den skolen jeg ville (første skoleønske).              | <input type="checkbox"/> |
| m Jeg får faglige utfordringer.   | <input type="checkbox"/> |
| n Jeg opplever at jeg får til det vi skal lære.                         | <input type="checkbox"/> |
| o Det er godt læringsmiljø i gruppa/klassen.                            | <input type="checkbox"/> |
| p Annet   | <input type="checkbox"/> |

(Forklar hva) .....

## Utdanning

Til slutt ønsker vi at du svarer på tre spørsmål om dine egne utdanningsambisjoner og dine foreldres utdanning.

- |   |                          |                          |                          |  |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| 35 Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta?  | Sett ett kryss:          |                          |                          |  |
| a fullføre dette året   | <input type="checkbox"/> |                          |                          |  |
| b fullføre videregående skole   | <input type="checkbox"/> |                          |                          |  |
| c ta fagbrev/svennebrev   | <input type="checkbox"/> |                          |                          |  |
| d studere på høyskole eller universitet   | <input type="checkbox"/> |                          |                          |  |
|   | Ja                       | Nei                      | Vet ikke                 |  |
| 36 Har din mor utdanning ut over videregående skole/fagbrev/svennebrev (for eksempel høyskole eller universitet)? ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 37 Har din far utdanning ut over videregående skole/fagbrev/svennebrev (for eksempel høyskole eller universitet)? ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |

**Takk for ditt bidrag!**



## Vedlegg 3 Frekvensfordeling samtlige spørsmål

Skole 1 Skole 2 Skole 3 Hvilket utdanningsprogram går du på? Studiespesialisering  Formgivingsfag  Restaurant- og matfag 

1 Er du jente eller gutt? .....	Jente <input type="text" value="112"/>	Gutt <input type="text" value="74"/>			
2 Er dette ditt første år i videregående skole? .....	Ja <input type="text" value="176"/>	Nei <input type="text" value="10"/>			
3 Skal du fortsette med videregående opplæring til høsten? .....	Ja <input type="text" value="183"/>	Nei <input type="text" value="2"/>			
4 Omtrent hvor mange bøker har dere hjemme? (100 bøker tilsvarer ca. 2,5 meter i bokhylla) .....	0-200 <input type="text" value="72"/>	200-400 <input type="text" value="57"/>	Flere enn 400 <input type="text" value="55"/>		
5 Jeg kjenner målene i læreplanen .....	Ikke i det hele tatt <input type="text" value="9"/>	I liten grad <input type="text" value="58"/>	I noen grad <input type="text" value="100"/>	I stor grad <input type="text" value="20"/>	
6 Lærerne forteller hva målet for hver læringsøkt er .....	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="61"/>	<input type="text" value="95"/>	<input type="text" value="26"/>	
7 Jeg er med på å bestemme hva målene for hver læringsøkt skal være ..	<input type="text" value="61"/>	<input type="text" value="94"/>	<input type="text" value="31"/>	<input type="text" value="0"/>	
8 Opplæringsmålene er tilpasset mitt nivå .....	<input type="text" value="12"/>	<input type="text" value="41"/>	<input type="text" value="114"/>	<input type="text" value="19"/>	
9 Jeg er med og planlegger hva undervisningen skal dreie seg om (for eksempel temaer) .....	<input type="text" value="76"/>	<input type="text" value="87"/>	<input type="text" value="22"/>	<input type="text" value="2"/>	
10 Jeg får faglige utfordringer .....	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="20"/>	<input type="text" value="100"/>	<input type="text" value="62"/>	
11 Jeg får støtte og hjelp i fagene når jeg trenger det fra elever i gruppa/klassen .....	Flere ganger i uka <input type="text" value="88"/>	1 gang i uka <input type="text" value="54"/>	1-3 ganger i måneden <input type="text" value="18"/>	2-4 ganger i halvåret <input type="text" value="13"/>	Sjeldnere <input type="text" value="12"/>
12 Jeg gir andre elever i gruppa/klassen støtte og hjelp i fagene .....	<input type="text" value="95"/>	<input type="text" value="45"/>	<input type="text" value="24"/>	<input type="text" value="7"/>	<input type="text" value="14"/>
13 Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene? .....	<input type="text" value="20"/>	<input type="text" value="33"/>	<input type="text" value="53"/>	<input type="text" value="60"/>	<input type="text" value="18"/>
14 Jeg får være med å velge mellom ulike arbeidsformer i fagene .....	Ikke i det hele tatt <input type="text" value="29"/>	I liten grad <input type="text" value="95"/>	I noen grad <input type="text" value="58"/>	I stor grad <input type="text" value="5"/>	
15 I hvilken grad bruker dere disse ulike arbeidsformene?					
a Tavleundervisning/forelesning .....	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="17"/>	<input type="text" value="55"/>	<input type="text" value="110"/>	
b Undervisning hvor lærer og elever diskuterer lærestoffet .....	<input type="text" value="7"/>	<input type="text" value="74"/>	<input type="text" value="81"/>	<input type="text" value="23"/>	
c Individuelt arbeid med fagene (alene eller sammen med noen) .....	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="19"/>	<input type="text" value="111"/>	<input type="text" value="55"/>	
d Gruppearbeid .....	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="55"/>	<input type="text" value="102"/>	<input type="text" value="26"/>	
e Praktisk arbeid med fagene .....	<input type="text" value="10"/>	<input type="text" value="71"/>	<input type="text" value="75"/>	<input type="text" value="31"/>	
f Temaundervisning/prosjektarbeid .....	<input type="text" value="14"/>	<input type="text" value="69"/>	<input type="text" value="95"/>	<input type="text" value="9"/>	

16	Jeg har gode muligheter til å velge praktiske framgangsmåter i arbeidet med ulike emner (for eksempel tegne, konstruere, forme, lage power point-presentasjoner) .....	17	50	76	41	
17	Jeg ønsker meg flere praktiske arbeidsoppgaver enn det er i dag .....	29	51	64	43	
18	Jeg får støtte og hjelp i fagene når jeg trenger det fra lærerne .....	4	40	96	47	
19	Hvor godt synes du disse arbeidsformene passer for deg?					
a	Tavleundervisning/forelesning .....	16	49	81	40	
b	Undervisning hvor lærer og elever diskuterer lærestoffet .....	10	41	73	63	
c	Individuelt arbeid med fagene (alene eller sammen med noen) .....	5	36	85	60	
d	Gruppearbeid .....	16	33	72	65	
e	Praktisk arbeid med fagene .....	8	32	77	69	
f	Temaundervisning/prosjektarbeid .....	7	43	78	58	
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	
20	Kjenner du skolens rutiner for fravær? .....	4	29	80	74	
		Etter 1-2 dager	Etter 3-5 dager	Etter en uke eller mer	Bli ikke kontaktet	Vet ikke
21	Når jeg er borte fra skolen tar skolen kontakt med meg .....	7	11	13	65	91
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
22	Følger lærerne opp skolens rutiner for fravær? .....	2	9	44	69	63
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	
23	Jeg er ofte med på å vurdere min egen innsats i arbeidet med fagene .....	35	86	52	14	
24	Lærerne forteller meg hva jeg bør gjøre for å bli bedre i fagene .....	12	62	92	20	
25	I hvilken grad bruker dere disse ulike vurderingsformene?					
a	Skriftlige prøver .....	2	13	72	99	
b	Skriftlig hjemmearbeid .....	13	77	73	24	
c	Muntlige prøver .....	35	103	42	7	
d	Muntlige framføringer .....	8	41	109	29	
e	Framføring ved bruk av data .....	23	54	80	30	
f	Praktiske øvelser .....	24	76	65	20	
g	Mappevurdering .....	48	83	42	11	

26	Jeg er aktivt med på å bestemme vurderingsformer slik at de passer for meg .....	65	90	27	3	
27	Jeg får tilbakemelding på det faglige arbeidet jeg gjør i form av skriftlig kommentar fra læreren .....	7	36	87	56	
		Flere ganger i uka	1 gang i uka	1-3 ganger i måneden	2-4 ganger i halvåret	Sjeldnere
28	Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør gjennom samtale med læreren? .....	8	20	53	74	28
29	I hvilken grad passer de ulike vurderingsformene for deg?	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	
a	Skriftlige prøver .....	13	36	94	43	
b	Skriftlig hjemmearbeid .....	23	50	75	38	
c	Muntlige prøver .....	22	54	68	40	
d	Muntlige framføringer .....	16	42	80	46	
e	Framføring ved bruk av data .....	23	42	79	42	
f	Praktiske øvelser .....	22	40	72	50	
g	Mappevurdering .....	31	63	60	28	
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	
30	Jeg opplever at lærerne formidler konkret kunnskapsstoff .....	7	3	112	35	
31	Jeg opplever at lærerne inspirerer meg til å jobbe videre med fagene	29	68	71	17	
32	Jeg opplever at lærerne finner temaer som er aktuelle i forhold til mine erfaringer .....	26	80	59	20	
33	I hvilken grad har følgende utsagn hatt betydning for at du fullfører dette skoleåret:	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	
a	Vi jobber mye med praktiske arbeidsoppgaver .....	19	51	80	32	
b	Vi har mye teori i fagene .....	17	40	85	42	
c	Jeg får god faglig oppfølging .....	17	60	84	24	
d	Jeg får god sosial oppfølging .....	10	42	82	51	
e	Jeg får være med på å bestemme hva vi skal lære .....	49	97	34	4	
f	Jeg får være med på å bestemme hvordan jeg skal arbeide i fagene.	30	94	47	14	
g	Jeg får være med å vurdere min egen innsats .....	39	90	45	11	
h	Jeg har mange venner på skolen .....	3	16	41	122	
i	Lærerne stiller krav til meg .....	8	45	88	42	
j	Forholdet mitt til en bestemt lærer har betydd mye for meg .....	69	52	38	25	
k	Jeg kom inn på det utdanningsprogrammet jeg ville (første kurs-ønske) .....	23	18	31	109	

l Jeg kom inn på den skolen jeg ville (første skoleønske) .....	23	16	30	116
m Jeg får faglige utfordringer .....	7	48	90	40
n Jeg opplever at jeg får til det vi skal lære .....	12	46	95	31
o Det er godt læringsmiljø i gruppa/klassen .....	14	32	74	63

34 Hva har hatt størst betydning for at du fullfører dette skoleåret? Se vedlegg 4.

35 Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta?	Sett ett kryss:		
a fullføre dette året	4		
b fullføre videregående skole	38		
c ta fagbrev/svennebrev	29		
d studere på høyskole eller universitet	115		
	Ja	Nei	Vet ikke
36 Har din mor utdanning ut over videregående skole/fagbrev/svennebrev (for eksempel høyskole eller universitet)? .....	113	41	32
37 Har din far utdanning ut over videregående skole/fagbrev/svennebrev (for eksempel høyskole eller universitet)? .....	119	36	30

## Vedlegg 4 Oppsummering av spørsmål 34

Vedlegg 4 er en oppsummering av spørsmål 34. I spørreskjemaet lister vi opp momenter som har vært viktige for at elevene har fullført Vg1. Vi ber elevene om å velge tre momenter for så å rangere dem fra 1 til 3. I oppsummeringen har vi ikke tatt hensyn til elevenes rangering, kun satt et kryss ved hvert av deres tre valg av momenter.

Det var 130 elever (av 240) (90 på ST og 40 på RM) som svarte på spørsmål 34 på en slik måte at det kunne regnes med i oppsummeringen (svarprosent 54). Listen nedenfor viser momentene rangert fra 1 til 16, hvor det øverste momentet er det som fikk flest kryss. Antall kryss per moment angis i kolonnen til høyre og bokstaven i forkant viser til nummereringen i spørreskjemaet.

### Rangering samlet for alle

1 h Jeg har mange venner på skolen.	89
2 k Jeg kom inn på det utdanningsprogrammet jeg ville (første kursønske).	41
3 l Jeg kom inn på den skolen jeg ville (første skoleønske).	40
4 o Det er godt læringsmiljø i gruppa/klassen.	38
5 a Vi jobber mye med praktiske arbeidsoppgaver.	34
6 n Jeg opplever at jeg får til det vi skal lære.	28
7 c Jeg får god faglig oppfølging.	20
8 b Vi har mye teori i fagene.	18
9 m Jeg får faglige utfordringer.	17
10 d Jeg får god sosial oppfølging.	16
11 p Annet	15
12 i Lærerne stiller krav til meg.	12
13 j Forholdet mitt til en bestemt lærer har betydd mye for meg.	9
14 f Jeg får være med på å bestemme hvordan jeg skal arbeide i fagene.	7
15 g Jeg får være med å vurdere min egen innsats	6
16 e Jeg får være med på å bestemme hva vi skal lære.	2

Når vi skiller mellom studiespesialisering (ST) og restaurant- og matfag (RM) ser vi at RM skiller seg fra den samlede oppsummeringen og oppsummeringen av ST ved at *det å ha venner på skolen* er skjøvet ned som det nest viktigste, og det *at de jobber med praktiske arbeidsoppgaver* er det 22 elever har satt som det viktigste momentet for at de har fullført Vg1.

### Rangering ST

1 h Jeg har mange venner på skolen.	69
2 k Jeg kom inn på det utdanningsprogrammet jeg ville (første kursønske).	30
3 l Jeg kom inn på den skolen jeg ville (første skoleønske).	28
4 o Det er godt læringsmiljø i gruppa/klassen.	27
5 n Jeg opplever at jeg får til det vi skal lære.	18

### Rangering RM

1 a Vi jobber mye med praktiske arbeidsoppgaver.	22
2 h Jeg har mange venner på skolen.	20
3 l Jeg kom inn på den skolen jeg ville (første skoleønske).	12
4 k Jeg kom inn på det utdanningsprogrammet jeg ville (første kursønske).	11
5 o Det er godt læringsmiljø i gruppa/klassen.	11

## Vedlegg 5 Skewness og kurtosis

	Hvilket utdannings- Hvilken skole? du på?	program går Er du jente eller gutt?	Er dette ditt første år i videregående skole?	Skal du fortsette med videregående opplæring til høsten?	Omtrent hvor mange bøker har dere hjemme?	Jeg kjenner målene i læreplanen	
Valid	187	187	186	186	185	184	187
Missing	0	0	1	1	2	3	0
Skewness	-0,087	0,259	0,421	3,989	9,539	0,174	-0,253
Std. Error of Skewness	0,178	0,178	0,178	0,178	0,179	0,179	0,178
Kurtosis	-1,424	-1,564	-1,843	14,064	89,956	-1,521	-0,061
Std. Error of Kurtosis	0,354	0,354	0,355	0,355	0,355	0,356	0,354

	Lærerne forteller hva målet for hver læringsøkt er	Jeg er med på å bestemme hva målene for hver læringsøkt skal være	Opplærings målene er tilpasset mitt nivå	Jeg er med og planlegger hva undervisningen skal dreie seg om	Jeg får faglige utfordringer	Jeg får støtte og hjelp i fagene når jeg trenger det fra elever i
Valid	186	186	186	187	185	185
Missing	1	1	1	0	2	2
Skewness	-0,002	0,219	-0,63	0,617	-0,577	1,243
Std. Error of Skewness	0,178	0,178	0,178	0,178	0,179	0,179
Kurtosis	-0,391	-0,87	0,488	-0,095	0,38	0,589
Std. Error of Kurtosis	0,355	0,355	0,355	0,354	0,355	0,355

	Jeg gir andre elever i gruppa/klassen støtte og hjelp i fagene	Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli	Jeg får være med å velge mellom ulike arbeidsformer i fagene	Tavle- undervisning/ forelesning	Undervisning hvor lærer og elever diskuterer lærestoffet
Valid	185	184	187	186	185
Missing	2	3	0	1	2
Skewness	1,314	-0,291	0,076	-1,288	0,116
Std. Error of Skewness	0,179	0,179	0,178	0,178	0,179
Kurtosis	0,794	-0,733	-0,37	1,079	-0,45
Std. Error of Kurtosis	0,355	0,356	0,354	0,355	0,355

	Individuelt arbeid med fagene (alene eller sammen med noen)	Gruppearbeid	Praktisk arbeid med fagene	Tema- undervisning/ prosjektarbeid	Jeg har gode muligheter til å velge praktiske framgangsmåter	Jeg ønsker meg flere praktiske arbeidsoppgaver enn det er i dag
Valid	186	187	187	187	184	187
Missing	1	0	0	0	3	0
Skewness	-0,283	-0,103	0,044	-0,337	-0,288	-0,184
Std. Error of Skewness	0,178	0,178	0,178	0,178	0,179	0,178
Kurtosis	0,086	-0,215	-0,63	-0,163	-0,681	-1,024
Std. Error of Kurtosis	0,355	0,354	0,354	0,354	0,356	0,354

	Jeg får støtte og hjelp i fagene når jeg trenger det fra lærerne	Tavle-undervisning/forelesning	Undervisning hvor lærer og elever diskuterer lærestoffet	Individuelt arbeid med fagene (alene eller sammen med noen)	Gruppearbeid	Praktisk arbeid med fagene
Valid	187	186	187	186	186	186
Missing	0	1	0	1	1	1
Skewness	-0,308	-0,317	-0,5	-0,469	-0,64	-0,659
Std. Error of Skewness	0,178	0,178	0,178	0,178	0,178	0,178
Kurtosis	-0,324	-0,583	-0,579	-0,377	-0,472	-0,235
Std. Error of Kurtosis	0,354	0,355	0,354	0,355	0,355	0,355

	Tema-undervisning/prosjektarbeid	Kjenner du skolens rutiner for fravær?	Når jeg er borte fra skolen tar skolen kontakt med meg	Følger lærerne opp skolens rutiner for fravær?	Jeg er ofte med på å vurdere min egen innsats i arbeidet med	Lærerne forteller meg hva jeg bør gjøre for å bli bedre i fagene
Valid	186	187	187	187	187	186
Missing	1	0	0	0	0	1
Skewness	-0,404	-0,639	-1,486	-0,636	0,281	-0,203
Std. Error of Skewness	0,178	0,178	0,178	0,178	0,178	0,178
Kurtosis	-0,593	-0,218	1,729	-0,063	-0,469	-0,232
Std. Error of Kurtosis	0,355	0,354	0,354	0,354	0,354	0,355

	Skriftlige prøver	Skriftlig hjemmearbeid	Muntlige prøver	Muntlige framføringer	Framføring ved bruk av data	Praktiske øvelser	Mappe-vurdering
Valid	186	187	187	187	187	185	184
Missing	1	0	0	0	0	2	3
Skewness	-1,018	0,092	0,373	-0,448	-0,225	0,09	0,423
Std. Error of Skewness	0,178	0,178	0,178	0,178	0,178	0,179	0,179
Kurtosis	0,74	-0,503	0,024	0,283	-0,673	-0,587	-0,431
Std. Error of Kurtosis	0,355	0,354	0,354	0,354	0,354	0,355	0,356

	Jeg er aktivt med på å bestemme vurderingsformer slik at de passer	Jeg får tilbakemelding på det faglige arbeidet jeg gjør i form av	Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør	Skriftlige prøver	Skriftlig hjemmearbeid	Muntlige prøver
Valid	185	186	184	186	186	184
Missing	2	1	3	1	1	3
Skewness	0,534	-0,499	-0,538	-0,537	-0,26	-0,192
Std. Error of Skewness	0,179	0,178	0,179	0,178	0,178	0,179
Kurtosis	-0,138	-0,261	-0,087	-0,118	-0,78	-0,866
Std. Error of Kurtosis	0,355	0,355	0,356	0,355	0,355	0,356

	Muntlige framføringer	Framføring ved bruk av data	Praktiske øvelser	Mappevurdering	Jeg opplever at lærerne formidler konkret kunnskapsstoff	Jeg opplever at lærerne inspirerer meg til å jobbe videre med fagene
Valid	184	186	184	182	184	185
Missing	3	1	3	5	3	2
Skewness	-0,426	-0,384	-0,423	0,037	-0,574	-0,029
Std. Error of Skewness	0,179	0,178	0,179	0,18	0,179	0,179
Kurtosis	-0,543	-0,705	-0,772	-0,903	0,666	-0,674
Std. Error of Kurtosis	0,356	0,355	0,356	0,358	0,356	0,355

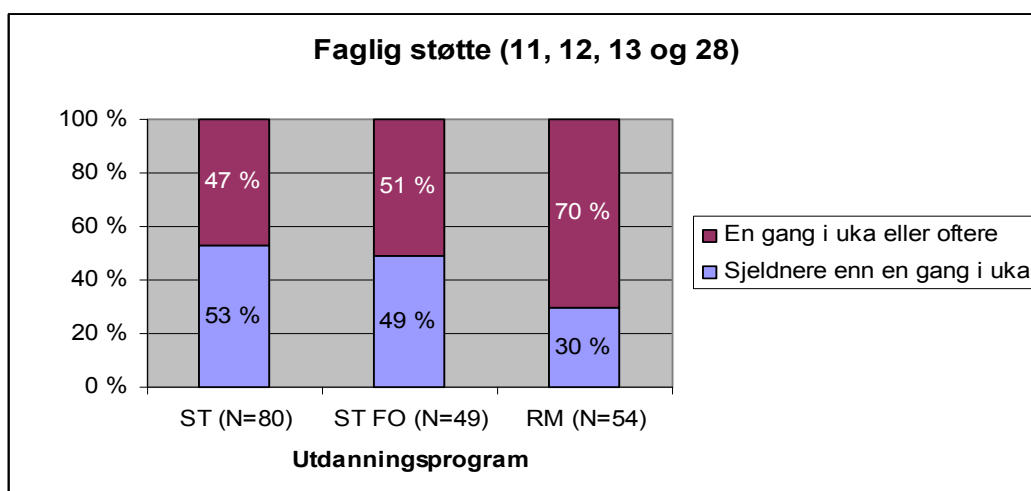
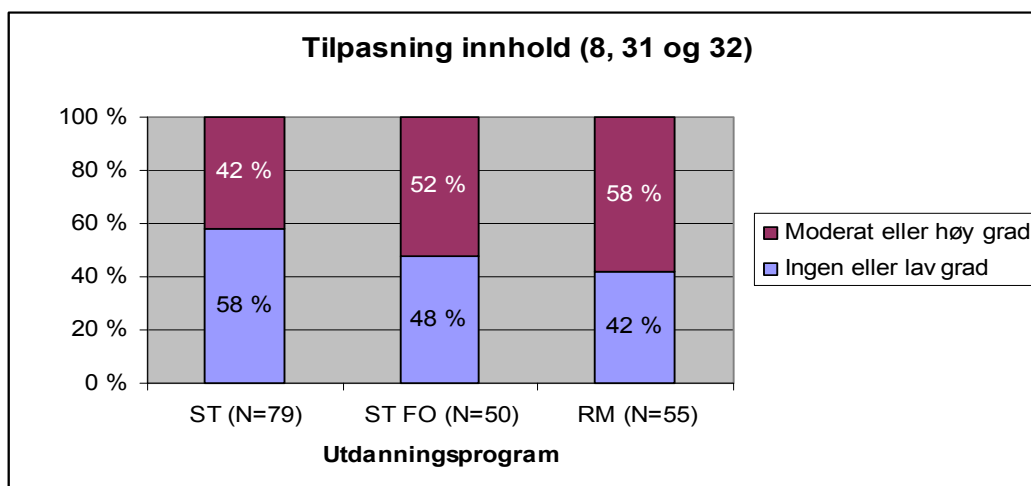
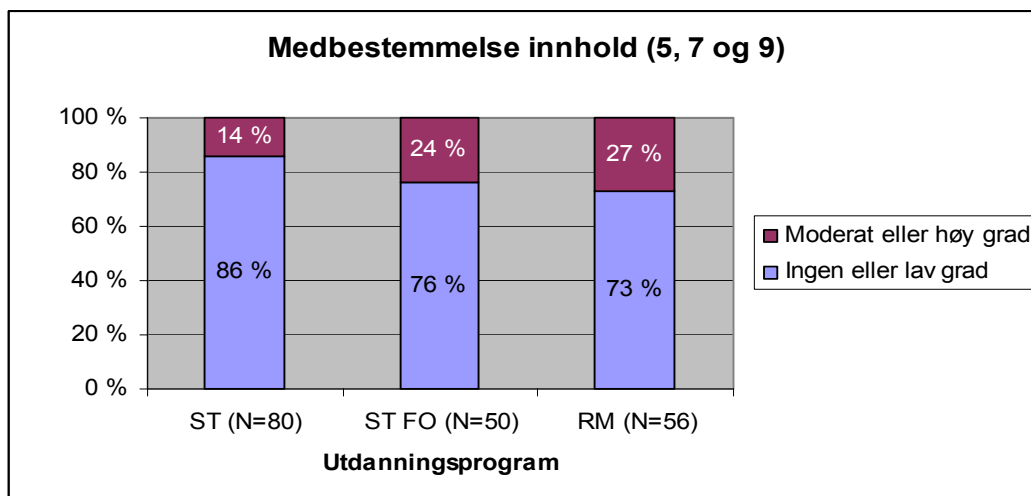
	Jeg opplever at lærerne finner temaer som er aktuelle i forhold til	Vi jobber mye med praktiske arbeidsoppgaver	Vi har mye teori i fagene	Jeg får god faglig oppfølging	Jeg får god sosial oppfølging	Jeg får være med på å bestemme hva vi skal lære
Valid	185	182	184	185	185	184
Missing	2	5	3	2	2	3
Skewness	0,176	-0,266	-0,454	-0,19	-0,426	0,394
Std. Error of Skewness	0,179	0,18	0,179	0,179	0,179	0,179
Kurtosis	-0,579	-0,598	-0,444	-0,457	-0,456	-0,131
Std. Error of Kurtosis	0,355	0,358	0,356	0,355	0,355	0,356

	Jeg får være med på å bestemme hvordan jeg skal arbeide i fagene.	Jeg får være med å vurdere min egen innsats	Jeg har mange venner på skolen	Lærerne stiller krav til meg	Forholdet mitt til en bestemt lærer har betydd mye for meg	Jeg kom inn på det utdanningsprogrammet jeg ville (første kursønske)
Valid	185	185	182	183	184	181
Missing	2	2	5	4	3	6
Skewness	0,379	0,37	-1,539	-0,327	0,49	-1,136
Std. Error of Skewness	0,179	0,179	0,18	0,18	0,179	0,181
Kurtosis	-0,232	-0,314	1,665	-0,374	-1,024	-0,178
Std. Error of Kurtosis	0,355	0,355	0,358	0,357	0,356	0,359

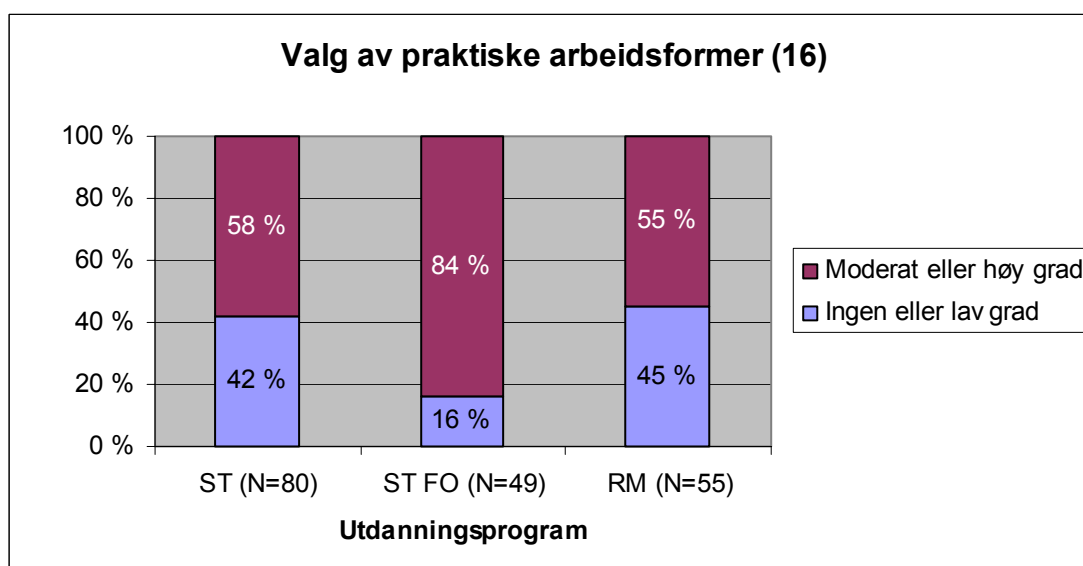
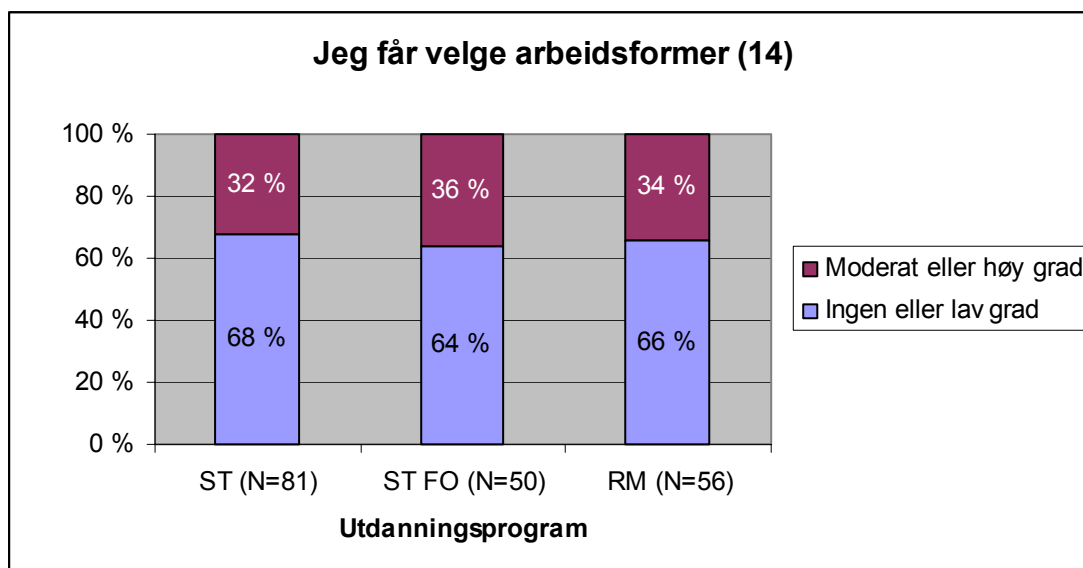
	Jeg kom inn på den skolen jeg ville (første skoleønske)	Jeg får faglige utfordringer	Jeg opplever at jeg får til det vi skal lære	Det er godt læringsmiljø i gruppa/klasse n	Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta?	Har din mor utdanning ut over videregående skole/fagbrev/svennebrev	Har din far utdanning ut over videregående skole/fagbrev/svennebrev
Valid	185	185	184	183	186	186	185
Missing	2	2	3	4	1	1	2
Skewness	-1,236	-0,264	-0,38	-0,65	-0,994	0,93	1,063
Std. Error of Skewness	0,179	0,179	0,179	0,18	0,178	0,178	0,179
Kurtosis	0,057	-0,398	-0,171	-0,371	-0,455	-0,687	-0,438
Std. Error of Kurtosis	0,355	0,355	0,356	0,357	0,355	0,355	0,355



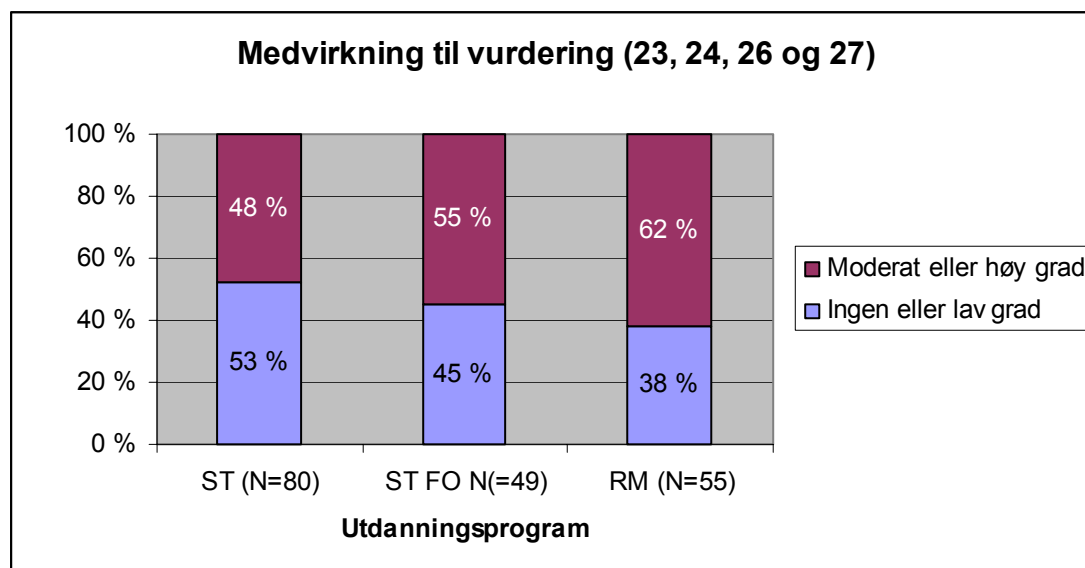
## Vedlegg 6 Figurer til kapittel 4.2 Innholdet i opplæringen



## Vedlegg 7 Figurer til kapittel 4.3 Arbeidsformer



## Vedlegg 8 Figurer til kapittel 4.4 Vurdering



## Vedlegg 9 T-tester

Variabel	Utvalg		Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik	T-verdi	Signifikans
Medbestemmelse innhold (5, 7 og 9)	Alle, uten ST FO	ST	80	1,97	0,53	-2,79	0,0006**
		RM	56	2,22	0,51		
Medbestemmelse innhold (5, 7 og 9)	Skole 3	ST	45	2,01	0,52	-2,14	0,036*
		RM	19	2,31	0,5		
Tilpasning innhold (8, 31 og 32)	Alle, uten ST FO	ST	79	2,40	0,63	-1,81	0,073+
		RM	55	2,62	0,73		
Tilpasning innhold (8, 31 og 32)	Skole 3	ST	45	2,43	0,65	-3,13	0,003**
		RM	18	3,00	0,65		
Tilpasning innhold (8, 31 og 32)	RM	Skole: 1 og 3	19 / 18	2,47 / 3,00	0,70 / 0,65	-2,38	0,023*
		Skole: 2 og 3	18 / 18	2,39 / 3,00	0,72 / 0,66	-2,69	0,011*
Faglig støtte (11, 12, 13 og 28)	Alle, uten ST FO	ST	80	2,75	0,77	2,14	0,034*
		RM	54	2,44	0,85		
Faglig støtte (11, 12, 13 og 28)	Skole 1	ST	35	2,89	0,83	2,34	0,023*
		RM	19	2,33	0,84		
Faglig støtte (11, 12, 13 og 28)	Skole 3	ST	45	2,64	0,71	1,99	0,050*
		RM	17	2,22	0,8		
Faglig støtte (11, 12, 13 og 28)	RM	Skole: 2 og 3	18 / 17	2,78 / 2,22	0,84 / 0,80	2,01	0,053+
Jeg får velge arbeidsformer (14)	RM	Skole: 1 og 2	19 / 18	1,89 / 2,61	0,74 / 0,79	-2,88	0,007**
Valg av praktiske arbeidsformer (16)	ST	Skole: 1 og 3	35 / 45	2,40 / 2,84	0,95 / 0,85	-2,20	0,030*
Valg av praktiske arbeidsformer (16)	RM	Skole: 1 og 2	19 / 18	2,00 / 3,22	0,75 / 0,81	-4,79	0,000**
		Skole: 2 og 3	18 / 18	3,22 / 2,50	0,81 / 0,86	2,60	0,014*
		Skole: 1 og 3:	19 / 18	2,00 / 2,50	0,75 / 0,86	-1,90	0,066+
Medvirkning til vurdering (23, 24, 26 og 27)	Alle, uten ST FO	ST	80	2,32	0,46	-2,65	0,009**
		RM	55	2,56	0,59		
Medvirkning til vurdering (23, 24, 26 og 27)	Skole 3	ST	44	2,27	0,46	-3,06	0,003**
		RM	19	2,66	0,49		
Medvirkning til vurdering (23, 24, 26 og 27)	RM	Skole: 1 og 2	18 / 18	2,33 / 2,68	0,56 / 0,68	-1,67	0,10+
		Skole: 1 og 3	18 / 19	2,33 / 2,66	0,56 / 0,49	-1,88	0,69+

Signifikans: \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$  og +  $p < .10$