

«Slik blir det til at hele flokken løfter seg.
Det er ikke opp til enkeltlærere!»
En kasusstudie av praksis på skoler i områder
med lavere utdannings- og inntektsnivå med
gode resultater på nasjonale prøver

Ole Petter Vestheim

Sammendrag

Skolers prestasjoner målt i resultater på ulike standardiserte tester, i denne sammenheng nasjonale prøver, kan ofte knyttes til elevmassens sosioøkonomiske standard i form av utdanning og inntektsnivå hos foreldrene. I denne studien rettes søkelyset mot skoler som til tross for at de ligger i områder der gjennomsnittsnivået på utdanning og inntekt ikke er spesielt høyt, skårer godt på nasjonale prøver. Dette kan indikere at det er forhold ved skolens praksis som bidrar til resultatene. Studien er basert på fem gruppeintervjuer fra to skoler der lærerne beskriver og begrunner skolens praksis. Gjennom analyse kommer det fram at skolene er samarbeidsorienterte, de har kultur for å reflektere rundt sin egen pedagogiske praksis, enkelteleven blir godt ivaretatt og skolene har rektorer som framstår som tydelige ledere.

Nøkkelord: kvalitative forskningsintervju, nasjonale prøver, klasseromspraksis, praksisarkitektur

Innledning

I 1989 ble det i en OECD-rapport som hadde til hensikt å vurdere norsk utdanningspolitikk, påpekt at Norge manglet et system for måling av kvalitet i skolen (OECD, 1989). Etter flere år med politiske prosesser innførte regjeringen i 2006 nasjonale prøver i regning, lesing og engelsk. De

nasjonale prøvene skulle fungere som en av flere indikatorer for kvaliteten i norsk skole (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) slår fast at det er signifikante forskjeller i elevers læringsutbytte, og at det er systematiske forskjeller knyttet til kjønn, sosial og etnisk bakgrunn. Grøgaard (2012) viser til liknende funn i en NIFU-rapport, «Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høye skår på nasjonale prøver?». Skolers skår på disse testene kan altså avhenge av elevenes sosioøkonomiske standard (SØS) (Huang, 2009). Elever fra familier med høyere SØS oppnår statistisk sett bedre resultater i skolen. Noen skoler klarer til tross for at de ligger i en kontekst med lavere SØS å oppnå høye skår på nasjonale prøver over tid. En lavere sosioøkonomisk kontekst betyr at skolene rekrutterer elever fra et geografisk område der inntekt og utdanningsnivå ikke framstår som gunstig med tanke på å oppnå gode resultater. Studenters sosioøkonomiske bakgrunn ser ut til å bety mer enn hva skolen kan oppveie (Breen & Jonsson, 2005). Resultatene på nasjonale prøver viser forskjeller i måloppnåelse nasjonalt, mellom fylker, innad i kommuner og innenfor den enkelte skole. Grøgaard, Helland og Lauglo (2008) rapporterer at skoler står for mindre enn 12 prosent av variansen i elevers læringsutbytte. Det kan derfor være interessant å studere praksis ved skoler som tilsynelatende påvirker elevers læringsutbytte i større grad.

Sosioøkonomisk standard viser seg å være en sterk variabel når det gjelder elevers læringsresultater. Elevers faglige læring er derimot mer komplekst og avhenger av en rekke forhold som kan knyttes til samfunnsmessige strukturer på makronivå, som for eksempel internasjonal utdanningspolitikk eller nasjonale læreplaner, og på mikronivå direkte knyttet til den praksis som utspiller seg på den enkelte skole eller i klasserommet (Day, Stobart, Sammons, & Kington, 2006; Hattie, 2009; Sammons & Ko, 2008). Mye av forskningen som er gjort på skoler som oppnår gode resultater fremhever temaer som *skoleledelse* (Bouchamma, 2012; DuFour & DuFour, 2012; MacBeath, 2008; Robinson, 2007; Robinson & Timperley, 2007; Timperley, 2011) og *kollektivt orientert skolekultur* (Dahl, Klewe, & Skov, 2004; DuFour & Marzano, 2011; Hargreaves, 1996). Mortimore (1988) peker i tillegg på trekk ved gode skoler som knyttes til engasjerte lærere, god kommunikasjon mellom lærere og mellom lærere og elever, god foreldreinvolvering og systematisk bruk av egen skoleevaluering. I en review-artikkel finner Muijs, Harris, Chapman, Stoll og Russ (2004) at skoler i utfordrende kontekster vil kunne profittere på å fokusere på blant annet undervisning og læring, skoleledelse, å skape et informasjonsrikt miljø og bygge positiv skolekultur og skole-hjem-samarbeid. Dette indikerer at mange av de samme struktu-

rene framstår som viktige uavhengig av om skolene er situert i områder med høyere eller lavere sosioøkonomisk standard.

Det Norges forskningsråds-finansierte delprosjektet «Skoler med gode resultater på nasjonale prøver» studerer ledelse, tenking og klasseromspraksis¹ ved skoler som ligger i områder med lavere sosioøkonomisk kontekst og som oppnår gode resultater på nasjonale prøver over tid². I denne artikkelen presenteres datamateriale og funn fra en del av dette prosjektet. I denne skissen ønsker jeg å kaste lys over følgende forsknings-spørsmål:

Hvordan beskriver og begrunner lærere på skoler med gode resultater på nasjonale prøver klasseromspraksis ved egen skole?

For å lage et oversiktlig bilde av praksis og det faktum at skolene skårer høyt på nasjonale prøver, er det stilt spørsmål til hvordan lærerne beskriver skolens pedagogiske praksis generelt. Det fokuseres ikke spesielt på nasjonale prøver. Forskningsstudien har ikke til hensikt å peke på årsakssammenhenger, men retter søkelyset på hvordan lærerne på skolene i utvalget beskriver og forstår egen klasseromspraksis. Implisitt i dette ligger hva lærerne selv forklarer som suksessfaktorer.

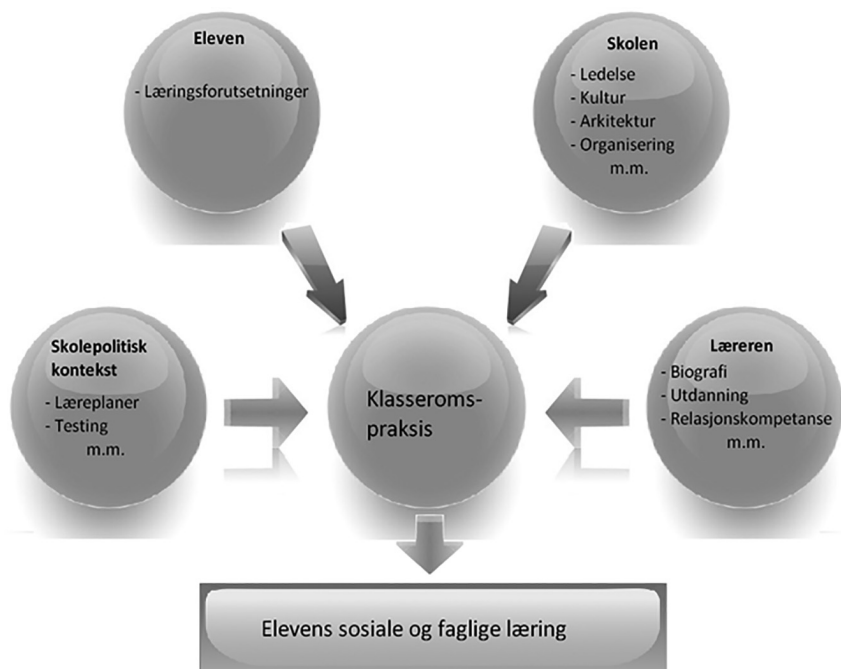
I neste del av artikkelen presenteres teoretisk forståelse og rammeverk for studien. Deretter gis det en beskrivelse av anvendt metode og analytisk modell før resultatene presenteres i et kapittel strukturert etter utviklede kategorier. Resultatene drøftes deretter før de til sist sammenfattes i en konklusjon.

¹ Klasseromspraksis må ikke leses i snever forstand, men skal forstås som de ulike læringsarenaer som benyttes og den praksis som utformes og utspiller seg der. Klasseromspraksisen referer også til interaksjonen mellom alle aktørene som opererer innen skolen som institusjon.

² Gode resultater vil si at skolen skårer høyere enn gjennomsnittet for det aktuelle fylket. For øvrig er det litt uklart om skolene presterer over snittet på ett eller flere av emnene som testes på nasjonale prøver. Prosjektlederen for denne studien har bestilt skoler med gode resultater på NP over minimum tre år. På bakgrunn av og på grunn av regler for innsyn i skolers resultater på NP er det utdanningsdirektørene som har hatt det videre ansvaret for å velge ut disse skolene.

Teoretisk forståelse og rammeverk

Elevers læring avhenger av en rekke faktorer både på individnivå, som motivasjon, sosialisering og kognitiv kapasitet, og som rammefaktorer bestående av ytre forhold knyttet til skolens kultur for læring, skolens ledelse, læreren i klasserommet, økonomi osv. (Day et al. 2006; Hattie, 2009). Day, Stobart, Sammons og Kington (2006, s. 176) framstiller en modell som er bearbeidet til denne studien (figur 1):



Figur 1. Modell over elevens sosiale og faglige læring.

Modellen i figur 1 viser hvordan flere forhold innvirker på den klasseromspraksisen som til sist gjør seg gjeldende for elevens sosiale og faglige læring. Læring anses altså som sosiokulturelt betinget, der språk og sosial praksis spiller en vesentlig rolle (Säljö & Moen, 2001, 2006; Vygotskij, 2000). I denne studien er fokuset satt på *faglig læring* definert som skolens gode skår på nasjonale prøver. For øvrig vil flere av forholdene i modellen bli belyst på ulike måter og med ulik vektning i artikkelen. Noen av forholdene beskrives kontekstuellt, mens andre trer fram gjennom resultater og drøfting.

Praksis kan forstås som kompleks interaksjon mellom ledere, lærere, elever og materielle faktorer. Kemmis og Grootenboer (2008) bruker

begrepet praksisarkitektur om hvordan praksis formes via disse interaksjonene. Teorien om praksisarkitektur er basert på en forståelse av praksis som formet av *sayings*, *doings* and *relatings*. Disse dimensjonene er forankret i rådende kultur, materielle forutsetninger og den generelle politikken som eksisterer innenfor praksiskonteksten. *Sayings*, *doings* og *relatings* er avhengig av hverandre på en slik måte at forandring i en av dimensjonene vil forårsake endring i de andre. Nasjonale prøver kan ses som en del av skolepolitisk kontekst og dermed føre til endringer i skolers praksisarkitektur. Denne teorien om praksis er forenelig med et sosiokulturelt perspektiv på forståelse av menneskelige handlingsmønstre der interaksjoner og språk er av stor betydning (Säljö & Moen, 2001, 2006). Praksisarkitektur framstår som et vevd mønster av hva som sies, hvordan det handles og interaksjonene mellom de personene som opptrer i praksisfeltet. Det er samspillet mellom dimensjonene som gir den aktuelle praksisen sin helt spesielle form (Kemmis, 2007).

Metode

Forskningsstrategien er basert på kasusstudier. Kasusene i denne studien er skoler som ligger i en kontekst med lavere sosioøkonomisk standard og som kan vise til gode resultater på nasjonale prøver over tid. Kvalitative kasusstudier er velegnede for å skape en dybdeforståelse for det fenomenet som studeres (Creswell, 2007). Yin (2009) påpeker at kasusstudier er spesielt fordelaktige når det stilles «hvordan»-spørsmål til komplekse, samtidige forhold som forskeren ikke har kontroll over. I en kasusstudie står kontekstualiserte og situasjonsnære beskrivelser og metoder for datainnsamling sentralt. Datainnsamling har foregått gjennom skolebesøk der intervjuer, gruppeintervjuer og observasjoner er utført i samarbeid med henholdsvis to til tre forskere.

Datainnsamling

Denne artikkelen er basert på totalt fem gruppeintervjuer med lærere fra to skoler i to fylker. Gruppene er delt inn etter hvor lærerne i hovedsak underviser, 1.–4. klasse, 5.–7. klasse eller 8.–10. klasse. Gjennom en slik oppdeling av intervjugruppene kunne jeg få innblikk i likheter, forskjeller, enighet, uenighet, felles forståelse og ulik forståelse blant lærerne ved skolene. Til sammen skulle dette gi meg som forsker inngående forståelse for hvordan lærerne opplever og beskriver klasseromspraksisen ved egen skole. Intervju

er velegnet for å få tak i informasjon om hvordan informantene tenker, opplever og forstår seg selv, sine handlinger og den konteksten vedkommende er en del av (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved bruk av semistrukturerte intervjuer har lærerne fått muligheten til å gjøre rede for sine synspunkter og sine forståelser av skolens klasseromspraksis. Tanken med å intervju lærere gruppert etter ulike trinn var å bidra til å skape det Geertz (1993) kaller «tykke beskrivelser».

Informantene til intervjuene ble valgt ut av rektor etter hva som passet skolens timeplaner. I tillegg til gruppeintervju med lærere ble det utført intervju med skoleledelsen, gruppeintervjuer med elever og observasjoner av klasseromsundervisning. Disse dataene er ikke belyst i denne artikkelen, men er en del av metodetrianguleringen i studien som helhet (Simons, 2009). Av to skoler er én 1.–10.-skole (barne- og ungdomsskole), mens én er ren barneskole (1.–7.). Begge skolene ligger i rurale strøk og kan beskrives som middels store skoler etter norsk målestokk. Barneskolen har ca. 150 elever og 19 lærere med ulik stillingsstørrelse, mens barne- og ungdomsskolen består av ca. 190 elever og 25 lærere.

Analyse av datamaterialet

I bearbeidingen av intervjumaterialet benyttet jeg meg av konstant komparativ analysemetode (Boeije, 2002; Corbin & Strauss, 2008). I forkant av analysen hadde jeg med meg noen antakelser og teorier, basert på tidligere forskning og erfaring som lærer, om hva jeg kunne forvente som sentrale områder for å forstå tenking om praksis på disse skolene. Dette dannet utgangspunktet for en tematisert intervjuguide. Eksempler på tema i intervjuguiden er: *erfaringer med nasjonale prøver, lærerkompetanse, læringssyn og pedagogisk tenking, skoleutvikling, tilpasset opplæring og foreldresamarbeid*. I første møte med de transkriberte intervjuene ville jeg likevel søke etter funn som kunne bekrefte og avkrefte min forforståelse og eksisterende teoretiske forståelser. Thagaard (2013) beskriver samspillet mellom teori og empiridreven analyse som *abduksjon*. En abduktiv tilnærming kan forstås som at analysen er induktivt og deduktivt drevet.

For å synliggjøre hvordan jeg har utviklet og kommet fram til resultatene i denne studien, vil jeg beskrive de ulike grepene som er gjort i analyseprosessen. Etter at intervjuene var transkribert, foretok jeg en åpen koding. Jeg leste intervjuene i helhet og markerte utsagn jeg oppfattet som interessante for å forstå hvordan lærerne opplevde egen klasseromspraksis. Ved siden av markeringene noterte jeg stikkord jeg oppfattet som oppsummerende for utsagnene, eller ord, begreper, korte sitat brukt av de intervjuede. Disse

notatene skrev jeg deretter inn i et eget dokument som oppsummering for hvert enkelt intervju. På bakgrunn av dette utviklet jeg foreløpige kategorier som jeg senere analyserte gjennom å stille spørsmålene *hvor*, *hvordan* og *hvorfor*?

I neste steg gjorde jeg en komparativ analyse på tvers av intervjuene innen samme gruppe (i dette tilfellet vil det være ensbetydende med *samme skole*). Sentralt i denne prosessen var å belyse likheter og forskjeller mellom intervjuene for å finne kategorier som kunne være beskrivende for hele skolen som kasus. Viktige spørsmål jeg stilte meg her var om lærere på småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet snakker om det samme? Hva er likheten og forskjellen mellom intervjuene? Er kategoriene brukbare for å beskrive et felles syn for de intervjuede? Hvilke felles kategorier kan brukes for best mulig å beskrive lærernes opplevelse av klasseromspraksis?

Da jeg hadde utarbeidet kategorier for den enkelte skole, utførte jeg videre sammenlikninger mellom de to skolene. Målet var nok en gang å finne fellestrekk og ulikheter mellom skolene. I tillegg ville jeg skape kategorier som framstod som sentralt på begge skolene. Kategoriene er spesifisert gjennom resultatene og danner samtidig strukturen for presentasjonen av funnene i studien.

Analysene og kategoriene er diskutert og utviklet i dialog med andre forskere for å styrke den kommunikative validiteten i studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig ble foreløpige analyser og resultater presentert på seminarer og workshops der forskere og representanter fra praksisfeltet og de ulike kassuskolene møttes. I den settingen hadde de intervjuede skolelederne og lærerne mulighet til å korrigere for og gi tilbakemeldinger på om de kunne kjenne seg igjen i den karakteristikken og tolkningen som ble framstilt.

Resultatene som presenteres og beskrives under er generert ut ifra hvordan lærerne beskriver hverdagen på den aktuelle skolen. Gjennom analyseprosessen har jeg utviklet fire kategorier som framstår som betydningsfulle dimensjoner i lærernes fortellinger om klasseromspraksis ved egen arbeidsplass. Disse underkategoriene er: *samarbeidsorientering*, *stabilitet og utvikling*, *enkeltelevens læring i fokus* og *tydelig ledelse*.

Skolene er av hensyn til etiske betraktninger anonymisert og gitt fiktive navn, henholdsvis Bork (1.-10.) og Frida (1.-7.) skole.

Fire dimensjoner ved klasseromspraksis

Samarbeidsorientering

Samarbeid framstår som sentralt i intervjuene på disse to skolene. Nedenfor presenteres to sitater hentet fra to forskjellige gruppeintervjuer. Sitatene er gode bilder på hvordan interaksjonen mellom skolens aktører kan forstås. Lærerne er opptatt av å formidle styrken som ligger i skolens samarbeid heller enn den gode enkeltlærer: (a) «... vi er ikke noen småbedrifter i skolen, vi er en helhet, og da er det skolen som jobber med det.» og (b) «Du skjønner at du er et tannhjul i maskineriet, og hvis du ikke gjør din jobb så går det ut over noen andre.» I intervjuene fra Frida skole finnes liknende tanker om samarbeid: «Vi blir kurset alle sammen, vi leser og går gjennom videreutdanning sammen. Ja, slik blir det til at hele flokken løfter seg. Det er ikke enkeltlærere!» Et utsagn fra småtrinns lærerne ser slik ut: «Det er jo veldig viktig hvis det skal skje utvikling, at hele kollegiet er med.» Etter hva de beskriver, er det viktig at alle er med og støtter oppunder det som skal bli veien videre.

Beskrivelsene løfter fram hvordan lærerne opplever å være en sentral del av skolens helhet. Uttalelsene fra lærere på disse skolene bærer tydelig preg av en kultur som kan karakteriseres som samarbeidsorientert. Samarbeidet gjenspeiles i ulike deler av den praktiske skolehverdagen. Lærerne vektlegger betydningen av samarbeid som en viktig dimensjon for å lykkes med å skape en god skole. Samarbeidet på skolen er nært tilknyttet denne «dele-kulturen» på skolen. Erfaringer med ulike undervisningsopplegg deles blant de ansatte. Har noen utarbeidet et undervisningsopplegg de synes er godt, deles det med de andre. En lærer uttaler følgende om skolens klasseromspraksis: «Vi jobber mye sammen om ting, vi jobber mye i team, og det blir ofte at vi deler de beste oppleggene. Og er det noen som finner noen gode strategier så blir de ofte jobbet med sammen.»

Det er ikke bare deling av undervisningsopplegg som gir rom for samarbeid. Det foregår også på andre områder av skolens virksomhet. Lærerne hevder de stadig diskuterer og reflekterer rundt egen praksis knyttet til emner som for eksempel klasseledelse, hva som trengs av videreutdanning, veien videre, metoder og pedagogiske strømninger. For å få til dette samarbeidet er lærernes arbeidsdag strukturert med tanke på at det skal være tid til å samarbeide. En lærer på Frida skole beskriver samarbeidet ved skolen slik:

Samtidig som en er faglig oppdatert og tar til seg det som er trender i tiden, for å si det sånn, så har en også rom for å tilpasse det. Men du sa et eller annet i stedet om at det er ikke bare sånn at vi ser på noe nytt og kaster oss over det. Det er nok heller stabilitet og utvikling over tid som jeg tror er viktig, og at man har en slags felles plattform og noen felles mål, så man gjør det på tvers av klassene.

Selv om begge disse skolene har en klasseromspraksis som handler om å dra i samme retning, kommer ikke dette fellesskapet og samarbeidsorienterte fokuset alltid like sterkt frem. Under et intervju med en gruppe lærere fra mellomtrinnet på Frida skole, uttales: «Vi samarbeider jo veldig lite mellom trinnene. Jeg må si at jeg vet veldig lite om hva som skjer med de yngste. Og så er det litt slik at de vet kanskje ikke helt hva vi holder på med heller».

Når det gjelder samarbeid på tvers av trinnene, fokuseres det også på manglende samarbeid om elever som begynner i 5. klasse uten tilstrekkelig ferdigheter i lesing, regning og engelsk, eller elever som har atferdsvansker. En lærer på mellomtrinnet sier:

Det burde vært samarbeid mellom fjerde og femte på en måte. Slik at fjerde klasse kunne fått sett inn i og fått innblikk i hvordan femte jobber. Vi kunne jobbet på tvers på en eller annen måte [...] i første til fjerde så skal du lære deg redskapene. Da skal du lære deg å regne, lese og skrive. I femte da skal du bruke det du har lært til å tilegne deg kunnskap, og lære videre. Sånn at hvis du har hull, og ikke knekt lesekoden skikkelig, ikke helt kan det her med addisjon eller ... så vil du få problemer.

Samarbeidet på Frida kan tolkes som om det primært er forankret i skolens evne til å utvikle felles forståelse innad i kollegiet om hvilken retning skolen skal ta, og hvilke områder de skal satse på heller enn det praksisnære samarbeidet mellom trinnene. For Bork sin del gjennom syrer samarbeidet alle nivåer i skolens virksomhet, fra hvordan enkeltlærerne står sammen om det som skjer i klasserommet til erfaringsutveksling mellom lærere og trinn fra 1.–10.

Stabilitet og utvikling

Stabilitet og utvikling kan ses på som andre sider av klasseromspraksis som beskrives i intervjuene. Lærerne er opptatt av, og beskriver gjerne, hvordan de arbeider med å utvikle skolens og egen praksis. Denne tenk-

ningen og utviklingen kommer til uttrykk på ulike måter. Et fellestrekk ved Bork og Frida skole er at lærerne følger opp det som er vedtatt som gjeldende pedagogisk kurs for skolens virksomhet. En lærer sier: «Det som er poenget er at vi holder på det vi har blitt enige om. Det går vi for!». Det er altså enighet om at hvis skolen skal lykkes i sitt arbeid med elevene, krever dette at alle drar i samme retning. Som vi så ovenfor, er denne kursen som regel staket ut gjennom samarbeid mellom de ansatte på skolen.

Hvordan og hvilke pedagogiske tankesett som beskrives, varierer mellom de to skolene. For Bork skole sin del kan samarbeidet og fellesskapstenkingen i seg selv anses som en viktig del av skolens pedagogikk. I tillegg til det sterke fellesskapet hevder de å ha fulgt en grunnpedagogikk over mange år. En ansatt uttrykker dette slik: «Vi har hatt en del faste ting som vi har holdt på – en del sånn grunnpedagogikk som vi har holdt på hele tiden, som vi har vektlagt i mange år. Og vi har kanskje ikke hoppet på alle ballene som har blitt kastet i luften.»

De uttrykker at den grunnpedagogikken det vises til består av deres tenkning og vektlegging av tradisjonell oppdragelse av elevene og klasseledelse. Det er ønskelig med arbeidsro i timene, og dermed har de diskutert seg fram til hva slags struktur som kreves for å få det til. Alle lærerne vet hvordan oppstarten av timen er, hva som skal skje underveis og hvordan timene skal avsluttes. Det skal gjøres mest mulig likt av den som er inne i klassen. Som en lærer sier:

Ja, altså vi prøver å være mest mulig lik. Vi jo ikke roboter, men vi vet retningslinjene i alle fall. Så prøver alle sammen ... vi har jo godtatt og godkjent at sånn skal vi prøve å få det til. Og så får vi alle ut i fra våre evner prøve å holde på det vi har blitt enige om da.

For øvrig spenner grunnpedagogikken fra ulike undervisningsmetoder knyttet til *samarbeidslæring*, *verkstedpedagogikk* og *stasjonsarbeid* til fokus på *vurdering for læring* og *lesing*.

Frida skole anser seg selv som progressive, men hevder i likhet med Bork skole at resultatene er et utslag av stabilitet over tid, som en lærer sier: «Det er ikke bare sånn at vi ser på noe nytt og kaster oss over det. Det er nok mer at det er stabilitet og utvikling over tid.» Lærerne der forteller om en skole som hele tiden vil være i utvikling. Skolen skal ikke stå stille, men utvikle seg og stadig ha nye satsingsområder. De opplever å være tidlig ute på nye trender og strømninger. Lærerne kan fortelle at i praksis innebærer dette at de bruker et bredt

spekter av arbeidsmetoder i undervisningen og tilnærminger til klasseromspraksis.

Til tross for at de ønsker å være tidlig ute med nye trender og stadig ta i bruk nye metoder, legger de aldri bort det som allerede er etablert i klasserommet. En lærer sier: «Vi legger ikke vekk, men bygger videre på det vi allerede har». Lærerne synes imidlertid det til tider kan bli litt mange satsingsområder å forholde seg til på en gang.

Enkeltelevens læring i fokus

Lærerne nevner ofte at de arbeider tett på elevene. Det kan virke som en selvfølgelighet at den enkelte elevens læring må stå i fokus for å oppnå gode resultater. For disse skolene sin del er ikke det å ha fokus på den enkelte elev fraser som brukes som honnørord. De tar tak i elevene med et reelt, uttrykt ønske om at eleven skal nå sitt utviklingspotensial.

At de arbeider tett på elevene, innebærer ulike dimensjoner. Uten at de tillegger det mye vekt blir det nevnt i intervjuene at de har klasser på ca. 15–25 elever. Klassestørrelsen gjør at de har god oversikt og kan se hver enkelt elev. Å se eleven fører for disse lærerne til handling. Hvis de ser elever som mangler forståelse eller sliter med det aktuelle fagstoffet, setter de inn tiltak der og da. Elevene kan få ekstra støtte gjennom undervisning i smågrupper, tilpassede oppgaver, konkretiseringsmaterieell osv. Gjennom å være tett på kan lærerne sette inn støtte der det trengs underveis i deres undervisning.

En annen og større dimensjon rundt det å sette enkeltelevens læring i fokus handler ikke om *hvordan* de gjør det i praksis, men *hvorfor* de har denne praksisen. Dette er nært relatert til disse skolenes visjoner og mål om å utvikle seg til å bli en best mulig skole. For å lykkes med dette arbeider de ut i fra, som en lærer sier: «Vi skal prøve å gjøre en best mulig jobb for at vi skal prøve å få elevene våre best mulig». En annen uttaler seg slik: «Det går jo blant annet på at alle skal få den utdanningen de har krav på, og tilpasset opplæring».

Langsiktighet er også en dimensjon som trer fram i lys av arbeidet med elevene. På begge skolene virker lærerne å ha et avslappet forhold til elevenes bedring av prestasjoner på kort sikt, men fokuserer heller på læring i et lengre tidsperspektiv: «Jeg tenker det at det langsiktige målet er at når de går ut tiende her så er det en del ting som skal være på plass, og det er ikke noen krise om ikke alt er på plass når de begynner i femte. Vi får så gode resultater på grunn av arbeid som går over mange år – mange år», sier

en lærer fra Bork skole. En lærer på Frida skole er inne på det samme, og trekker fram langsiktigheten slik: «Det er ikke slutt i femte klasse. Etter det kan vi jobbe systematisk og hardt videre.»

Når det gjelder å se den enkelte elev, er praksisen og holdningene den samme på Bork og Frida skole. Felles kjennetegn for skolene er tett oppfølging av den enkelte elev og et uttalt ønske om at hver enkelt elev skal få muligheten til å nå sitt potensial. Dette resulterer i en praksis der ulike tiltak settes inn for å imøtekomme dette.

Tydlig ledelse

Uten at intervjuene fra de to skolene gir mengder av informasjon om skolenes ledere, inneholder de tydelige spor om hvilke egenskaper disse besitter og hva de vektlegger i sitt lederskap. Begge skolene beskriver en rektor som vet hvor han eller hun vil. Rektorene viser tydelig retning, og ønsker at alle skal dra den veien skolen har funnet hensiktsmessig å gå. Slik sett kan rektorene anses som premissleverandører for den eksisterende praksisen på skolene. En respondent fra Bork sier: «Vi har en rektor som er flink til å motivere, og som har en retning som er tydelig». Fra Frida skole kommer følgende utsagn:

Vi har jo en rektor med gode ideer og sterke meninger. Som kanskje er i bresjen for – og vet hva det nye der borte er som vi kanskje må forholde oss til. Men det blir jo tatt opp i kollegiet også. Vi er med på det Normprosjektet nå, og det var jo kollegiet som tok avgjørelsen på det.

Så selv om rektorene er tydelige og klare på hvilke forventninger de har til sine ansatte, er dette samtidig forankret i troen på samarbeidsorientering. Retningen blir skapt gjennom refleksjon og diskusjon i kollegiet. Gjennom å verdsette refleksjon og diskusjon som arbeidsverktøy i skolehverdagen, bidrar rektorene med å øke lærernes bevissthet om hvordan de underviser og hvorfor de velger å gjøre det på bestemte måter i ulike settinger. En lærer på Frida skole sier: «En blir vant til å tenke hele tiden – hva gjør jeg, hvorfor gjør jeg det [...] En kan ikke bare gå rundt og snu bunken det neste året – nå begynner vi på nytt igjen. Det er hele tiden refleksjon rundt arbeidssituasjonen.» Dette utsagnet fra Bork skole viser også hvilken rolle rektoren har med tanke på å legge til rette for eksisterende praksis: «Det er liksom ikke lov å ha noen slendrian, det er struktur [...] Man kan jo si det med at strukturen, opplegget, systemet og alt sånn egentlig kommer fra han. Det forventes eller kreves at sånn skal det være! Alt er liksom så gjennomtenkt!»

Rektorene opptrer ikke bare som premissleverandører for hvordan skolen skal utvikle seg, men fungerer også som veileder for sine ansatte. Til tross for at rektorrollen i dagens skole på mange måter er knyttet til administrative oppgaver, er disse i tillegg opptatt av å kunne veilede sine ansatte omkring pedagogiske spørsmål. Hvis lærerne opplever vanskelige situasjoner eller ønsker råd om hvordan noe kan løses, er rektor personen de kan henvende seg til. En småtrinnslærer på Bork skole beskriver det slik:

Jeg kommer aldri til å glemme den runden med kontaktmøter da jeg tok over en klasse og fikk beskjed om å kalle en spade for en spade, og da gjorde jeg det. [...] Vi fikk jo beskjed fra rektor, ikke sant, vi skulle være bevisste på det. Vi skal gi tydelige tilbakemeldinger, vi skal informere, vi skal veilede og så skal vi motivere.

En annen lærer forteller om en gang hun overtok en utfordrende klasse. Arbeidet var vanskelig og hun gikk til rektor for å søke råd om hvordan klassen kunne håndteres på en best mulig måte. Rektoren ga så råd om å tenke relasjoner og hvordan bygge gode relasjoner mellom elevene og henne som lærer. Det lærerne peker på er ikke rådene i seg, men at rektoren oppfattes som tilgjengelig for å spørres om råd i ulike situasjoner, og på den måten kan veilede sine ansatte.

Drøfting

Hensikten med denne studien har vært å bidra til forståelse av hvordan lærere beskriver egne erfaringer med nasjonale prøver og oppfatninger av skolens klasseromspraksis. Et viktig poeng er at disse lærerne arbeider på skoler som ligger i geografiske områder med lavere gjennomsnittlig utdannings- og inntektsnivå, men har oppnådd gode resultater på nasjonale prøver over tid. Forskning viser at med utgangspunkt i en slik kontekst vil det være vanskeligere å oppnå slike resultater, da gode skoleprestasjoner ofte er forbundet med høyere utdanning og inntekt, middelklassetilhørighet og kulturell kapital (Bernstein, 1990; Bourdieu & Passeron, 1990; Grøgaard, 2012; Huang, 2009; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Skolene i denne studien kan derimot løftes fram som representanter for praksis som når et bredt spekter av elevmassen, og oppnår gode resultater på standardiserte tester. På flere områder kan det lærerne forteller om egen praksis gjenkjennes i forskningslitteraturen som beskriver kjennetegn ved høyt presterende skoler. Bouchamma (2012), DuFour og DuFour

(2012) og MacBeath (2008) trekker alle fram hvilken betydning god skoleledelse kan ha for å bygge en positiv skolekultur, i tillegg til å ha direkte effekt på elevenes læringsutbytte. Feltarbeidet og intervjuene med rektorene på disse skolene støtter lærernes beskrivelse av tydelige og reflekterte skoleledere med klare visjoner for deres skole.

Lærerne beskriver sine skoler som samarbeidsorienterte, der de kommer fram til løsninger og videre arbeid i fellesskap. Når de har diskutert og reflektert rundt ulike alternativer, forteller de at det er viktig at alle drar i den bestemte retningen. I litteraturen brukes begreper som samarbeidsorienterte eller kollektivt orienterte skoler (Dahl et al. 2004; DuFour & Marzano, 2011).

Klassestørrelsene på skolene i studien varierer innenfor det som kan betegnes som gjennomsnittlig i norsk målestokk. Betydningen av klassestørrelse sett i lys av elevers faglige måloppnåelse er omdiskutert, men det er stor enighet om at lærerkvalitet er en skolefaktor av stor betydning for elevenes læringsutbytte (Falch & Naper, 2008; Gustafsson & Myrberg, 2002; Hattie, 2009; Nordenbo, 2008). Det er utført noen studier i Norge der effekten av lærertetthet og klassestørrelse er analysert med tanke på resultater på nasjonale prøver. Bildet disse studiene tegner viser seg å være komplekst, og henger ofte sammen med foreldrenes utdanningsnivå (Bonesrønning & Iversen, 2008; Vaag Iversen & Bonesrønning, 2013). Ved økende utdanningsnivå hos foreldrene ser effekten av klassestørrelse ut til å avta. Elever med lavt utdannede foreldre har best utbytte av små klasser, men effektene kan uansett ikke sies å være store. Tilsvarende funn beskrives av Tajalli og Opheim (2005), som i sin studie viser at klassestørrelse er av større betydning for elever med lavere sosioøkonomisk status, og at denne gruppen elever ser ut til å profitere på å tilhøre mindre klasser. Opheim, Grøgaard og Næss (2010) finner i sin studie av lærertetthet og resultater på nasjonale prøver at elever på fjerde trinn har negativ effekt av høy lærertetthet, mens for elever på åttende trinn har antall lærere pr. elev positiv effekt for elevens prestasjon på den nasjonale prøven i lesing. Resultatene kan, slik jeg ser det, verken bekrefte eller avkrefte hvorvidt klassestørrelse eller lærertetthet på skolene presentert i min studie kan være forklarende årsak til gode resultater på nasjonale prøver over tid. Derimot vil jeg hevde at den praksisen som lærerne beskriver i denne artikkelen, indikerer det komplekse ved klasseromspraksis og dens betydning for elevers læring.

De seneste årene er det presentert mye forskning på effektivitet i form av effektiv ledelse, effektiv klasseledelse, effektiv undervisning eller som oppskrifter på hva som virker. Spesielt boken *Visible Learning* av Hattie (2009) førte ifølge min erfaring som lærer i grunnskolen til et økt fokus

på hvilke enkeltfaktorer som kunne endres for å skape en bedre skole med høyere måloppnåelse. Enkeltlæreren er i henhold til Hattie (2009) sin metaanalyse den viktigste faktoren for elevenes læring, om man ser bort fra eleven selv. Det er få spor i dette intervju materialet som indikerer at disse skolene har spesielt effektive eller høyt utdannede lærere isolert sett. Lærerne peker ikke på seg selv som gode privatpraktiserende lærere, som kanskje vil være unaturlig i et gruppeintervju, men løfter heller fram evnen de har til å samarbeide. De påpeker at de opplever det samarbeidsorienterte klimaet som en nøkkelfaktor for resultatene som skolene oppnår på nasjonale prøver. Det er også godt dokumentert i internasjonal forskning at det er de kollektivt orienterte skolene som oppnår de beste resultater (Dahl et al. 2004; Hargreaves, 1996)

I tillegg har skolene rektorer som beskrives som engasjerte og tydelige med ideer om at dette fellesskapet må være på plass for at skolene skal lykkes i arbeidet med å gi elevene den utdanningen de har krav på. Robinson og Timperley (2007) viser i sin artikkel til hvordan skoleledere kan bidra til læreres læring, og at dette har betydning for å bedre elevenes læringsutbytte. Av flere ledelsesstrategier nevnes blant annet evnen til å sette mål som er forankret i hele kollegiet, og at disse er nært knyttet til lærernes undervisningsoppgaver. Funnene i denne studien underbygger Robinson og Timperley (2007) sin teori. Når planer legges og nye mål skal settes, baseres dette på inkluderende prosesser knyttet til felles diskusjon og refleksjon i kollegiet. Som Kemmis og Grootenboer (2008) foreslår, framstår praksisarkitekturen på disse skolene som *sayings*, *doings* og *relatings* som henger tett sammen. Jeg synes en lærer tydeliggjør dimensjonene gjennom dette utsagnet: «*Alle er liksom på samme plan – vi snakker det samme språket.*» I tillegg til det rent praktiske samarbeidet som finner sted på disse skolene, er det viktig å se det i sammenheng med lærernes lojalitet til og tro på en felles visjon og egen klasseromspraksis. Lojaliteten og troen på egen praksis framstår som viktigere enn at samarbeidet nødvendigvis er like sterkt mellom alle aktørene. På Frida skole kan vi se eksempler der lærere fra ett trinn gir uttrykk for at de vet lite om hvordan småtrinnet arbeider og vice versa. Selv om det konkrete samarbeidet ser ut til å være fraværende trinnene imellom, viser intervjuene at det er bred enighet om at skolens metodefokusering er en viktig nøkkel til å lykkes. De vil ønske å handle mest mulig likt i klasserommet. Slik å forstå står *sayings* og *doings* sterkere enn *relatings* i klasseromspraksisen.

Når det gjelder den pedagogiske tenkningen og utviklingen på disse skolene, kan det være nærliggende å benytte seg av begrepene og motpolene «konservativ» og «progressiv» for å belyse skolenes pedagogiske posi-

sjon. Begge skolene kan i utgangspunktet framstå som konservative på den måten at de ikke umiddelbart kaster seg over nye pedagogiske trender og strømninger uten at det er nøye drøftet og diskutert innad på skolen om *det nye* vil føre til at klasseromspraksisen blir bedre enn det den allerede er, jf. «Vi kaster oss ikke på alle pedagogiske trender». Den kritiske holdningen til nye trender vitner samtidig om skoler som er bevisst egen praksis og tar det ansvaret som skolen har for å imøtekomme kravet om best mulig læring for elevene. I boken, *Hvorfor er skoler forskjellige?* skriver Arfwedson (1984) om hvordan skoler forholder seg til endringer og reformer. Skoler som er villige til å prøve seg på nye trender og løsninger, betegnes som *forandringsskoler*. Det motsatte kaller han for *stabile skoler*. Frida skole er veldig opptatt av hvor godt de følger med i tiden og at de er faglig oppdaterte. Bork på sin side proklamerer selv at de er «*litt gammeldagse*». De ønsker ro, orden og oppførsel i klasserommet. De har også noen undervisningsmetoder de har holdt på i mange år. Det vil ikke være riktig å karakterisere verken Bork eller Frida skole under en av kategoriene «konservativ» eller «progressiv». Derimot vil jeg påstå at begge skolene viser evne til profesjonell, kritisk refleksjon over pedagogisk utvikling og egen praksis. I en artikkel av Dale (2001), «Pedagogikk og erkjennelsesteorier», drøftes blant annet profesjonsutdanning og profesjonell kompetanse, der det vises til et skille mellom «i tjeneste», dvs. under en annens ledelse, og deltakelse «som lærd». I denne sammenheng kan det knyttes til lærernes evne til å ta *ansvar* for læring. Ifølge Lyngsnes (2003) omfatter ansvar for egen læring både en individuell og en sosial dimensjon. Dale (2001) legger i disse to dimensjonene, «...på den ene siden selvstendighet og autonomi når det gjelder organiseringen av læringsarbeidet, og på den andre siden interessen for å begrunne gyldigheten i ens avgjørelser og handlinger overfor så vel kolleger som elever, foreldre og andre samfunnsinstanser» (Dale, 2001, s. 71). Det er kanskje innenfor dette spennet lærerne og skolene Bork og Frida kan plasseres, gjennom måten de håndterer pedagogisk tenkning og utviklingsarbeid. Med andre ord kan det tolkes som at de viser profesjonell kompetanse ved kritisk å vurdere og reflektere over nye trender, og hvordan disse eventuelt kan bedre eksisterende klasseromspraksis.

Denne studien begrenser seg til lærernes egen forståelse av hva som bidrar til deres gode resultater på nasjonale prøver. Pedagogisk praksis kjenetegnes derimot ofte som komplekse, sammensatte og dynamiske relasjoner og prosesser, der det kan være vanskelig å danne seg et tydelig bilde av den hele og fulle sannheten. Det kan være andre faktorer som er av betydning for disse skolenes suksess, men det er ikke undersøkt i denne artikkelen.

Referanser

- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Code and Control* (Vol. 4). London: Routledge & Kegan Paul.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36(4), 391-409.
- Bonesrønning, H., & Iversen, J. V. (2008). Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008. *Differences in Achievement among Schools and Municipalities: Analysis of National Tests*.
- Bouchamma, Y. (2012). Leadership Practices in Effective Schools in Disadvantaged Areas of Canada. *Education Research International*, 2012, 16. doi: 10.1155/2012/712149
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt. *Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutviklingen i grunnskolen 2000–2003*.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 67-82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169-192.
- DuFour, R., & DuFour, R. B. (2012). *Essentials for principals: the school leader's guide to professional learning communities at work*. Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*: ERIC.
- Falch, T., & Naper, L. R. (2008) Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen. *SØF-rapport*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures : selected essays*. London: Fontana.
- Grøgaard, J. (2012). Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høye skår på nasjonale prøver? Oslo: NIFU.

- Grøgaard, J., Helland, H., & Lauglo, J. (2008). Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? . Oslo: NIFU.
- Gustafsson, J.-E., & Myrberg, E. (2002). Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat. *Skoleverket, sivu*, 129.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en post-moderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Huang, L. (2009). Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 320-325. doi: dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.004
- Kemmis, S. (2007). Action research as a practice-changing practice. *Opening Adress for the Spanish Collaborative Action research network (CARN) Conference*. University of Valladolid, October 18-20.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Enabling Praxis. Challenges for Education. I S. Kemmis & J. Tracy (red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 37-65). Rotterdam: Sense.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyngsnes, K. M. (2003). *Ansvar for egen læring: prinsipp og praksis : en kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School Leadership & Management*, 28(4), 385-399. doi: 10.1080/13632430802292332
- Mortimore, P. (1988). *School matters*: Univ of California Press.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175. doi: 10.1076/sesi.15.2.149.30433
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- OECD. (1989). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk: norsk rapport til OECD : ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- Opheim, V., Grøgaard, J. B., & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst?: betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*: NIFU STEP.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what*

- works and why* (Vol. 41): Australian Council for Educational Leaders Winmalee, Victoria, Australia.
- Robinson, V. M. J., & Timperley, H. S. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education (ACER Press)*, 51(3), 247-262.
- Sammons, P., & Ko, J. (2008). Effective classroom practice. (ECP) project report.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Los Angeles: SAGE.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R., & Moen, S. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tajalli, H., & Opheim, C. (2005). Strategies for Closing the Gap: Predicting Student Performance in Economically Disadvantaged Schools. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 44-54.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Timperley, H. (2011). Knowledge and the Leadership of Learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145-170.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. St. meld. nr. 30 2003-2004. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vaag Iversen, J. M., & Bonesrønning, H. (2013). Disadvantaged students in the early grades: will smaller classes help them? *Education Economics*, 21(4), 305-324.
- Vygotskij, L. S. (2000). Værktøj og symbol i barnets udvikling. I K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 83-94). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.