

Innhold

Leder	3
Tilbakemelding for læring på femårsklubb i barnehagen	7
LIV INGRID ASKE HÅBERG OG SIV MÅSEIDVÅG GAMLEM	
Femåringers motoriske kompetanse og fysiske form.	27
ANNE BERG OG OLAV B. LYSKLETT	
Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement	47
ELLA BJERGA	
En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster.	69
DAG ATLE LYSNE OG MAY BRITT POSTHOLM	
«Det er veldig sånn at det er et valg for livet»	87
PER EGIL MJAAVATN OG PER FROSTAD	
Bokanmeldelse: Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv	107
EDVARD BEFRING	
Bokanmeldelse: Nøkkelen til akademisk skriving: Øvelse gjør mester	111
INGUNN OFTE	

Leder

For et år siden markerte vi tiårsjubileum for Tidsskriftet *FoU i praksis*, samtidig som vi gikk over fra papirformat til digitalt format. Det ble slutt på papirutgaven. Denne endringen var vi spente på. Nå vet vi at det ikke fungerte helt slik vi håpet, fordi det ikke var lagt til rette for nedlasting av enkeltartikler. Det er nå i orden, og dermed er vi også registrert i Directory of Open Access Journals (DOAJ), som vi har fått mange spørsmål om. Tiårsjubileet ble også markert gjennom en review-studie av innholdet i de ti årgangene. Gjennom denne studien viste Nilssen og Postholm at det var stor overvekt av kvalitative studier som lå til grunn for artiklene i perioden. I dette nummeret er det motsatt. Tre av fem artikler har forskningsdesign som innebærer kvantitative metoder. Nilssen og Postholms studie viste også at vi har publisert forskning fra alle nivå i utdanningssystemet, fra barnehage til høyere utdanning. Dette nummeret speiler noe av denne tendensen. Studiene som ligger til grunn for de fem artiklene, er gjennomført i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. I to artikler fra barnehagen er det femåringene som er i sentrum for forskernes blikk. Den ene fokuserer på hvilke tilbakemeldinger de får på oppgaver, mens den andre har fokus på sammenhenger mellom motorikk og fysisk form. To artikler fra grunnskolen ser på henholdsvis sammenhengen mellom lærer- og elevatferd og lærernes opplevelse av egen kompetanseutvikling. I den siste artikkelen er det elever i videregående opplæring som kommer til orde om valgene de gjorde da de valgte studieretning.

I «Tilbakemelding for læring på femårsklubb» undersøker Liv Ingrid Aske Håberg og Siv Måseidvåg Gamlem hva som kjennetegner tilbakemeldinger som gis til de eldste barnehagebarna. Artikkelen gir slik et nyttig bidrag til kunnskap innenfor et lite undersøkt felt. Håberg og Gamlem har studert observasjonsdata hentet fra to barnehager over et halvt år. De bruker en kvalitativ tilnærming til sine data og kategoriserer de observerte tilbakemeldingene i fire kategorier: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Et viktig funn er at det gis mye personrettet ros til barna, og at barna får lite faglig støtte i sitt

arbeid. Til slutt i artikkelen understreker forfatterne et behov for mer, og gjerne kvantitativ, forskning omkring tilbakemeldingspraksiser i barnehager.

I artikkelen «Femåringers motoriske kompetanse og fysiske form» undersøker Anne Berg og Olav B. Lysklett sammenhengen mellom motorisk kompetanse og fysisk form blant 142 femåringer i barnehager i Trondheim. Studien sammenlikner barnas resultat på en motorikktest og en fysisk form-test. Resultatene viser at den fysiske formen varierer med den motoriske kompetansen til femåringene. Dette indikerer at barn med lav motorisk kompetanse trenger motivasjon og stimulering til fysisk aktivitet for å utvikle både motorikk og fysisk form i barnehagen.

Ella Bjerga undersøker i artikkelen «Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement» sammenhengen mellom læreratferd og elevers opplevde atferdsengasjement. Data ble innsamlet gjennom observasjon og spørreskjema ved ti norske skoler i forbindelse med prosjektet «Classroom interaction for enhanced student learning» (CIESL). Resultatene indikerer en positiv sammenheng mellom «Classroom Climate» og atferdsengasjement når det er kontrollert for trinn, kjønn, sosioøkonomisk status og disiplinvansker. Denne sammenhengen indikerer at lærerens relasjonelle ferdigheter og evne til å skape et positivt klasseklima har betydning for elevers atferdsengasjement.

Dag Atle Lysne og May Britt Postholm retter i artikkelen «En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster» oppmerksomheten mot piloten i prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling*. Hva opplever deltakerne i prosjektet som viktige suksessfaktorer? For å få svar på spørsmålet har de gjennomført en fenomenologisk intervjustudie ved tre deltakende skoler. Informantene representerte både lærere og ledelse. Skolene var ulike i størrelse og hadde ulike erfaringer med FoU-arbeid, men det er likevel stort samsvar mellom informantene når det gjelder hva de opplever som suksessfaktorer for å skape utvikling. Forfatterne diskuterer betydningen av støtte fra skoleledere og eksterne aktører samt tid og rom til utviklingsarbeidet. Til tross for at norske skoler avviker fra skoler i andre land på mange områder, viser forfatterne også til samsvar med faktorer som fremmes internasjonalt. Suksessfaktorer for skoleutvikling ser ut til å overskygge lokale regionale og nasjonale forhold.

I artikkelen «Det er veldig sånn at det er et valg for livet» skriver Per Egil Mjaavatn og Per Frostad om avgjørelser omkring fremtidig yrke/karriere og at slike avgjørelser kan bli viktige milepæler i overgangen mellom ungdoms- og voksenliv. I artikkelen trekker de frem at alle unge etter Reform 94 fikk *rett* til videregående opplæring, og elevene begynte på den uavhengig av sosial bakgrunn og skoleprestasjoner. De skriver videre at denne retten også innebar en rett til å velge blant en mengde retninger i videregående skole og senere studier. Forfatterne har fulgt 1025 ungdommer fra ungdomsskolen over i videregående skole, og de har benyttet spørreskjema for å få svar på hovedspørsmål for studien: «Hvor godt informert var de forut for sine valg, hva eller hvem påvirket dem, og hvor fornøyd var de med de valg de hadde gjort?» De skriver i resultatkapitlet at

det ser ut til at skolens informasjon og rådgivning slik det nå blir praktisert fra lærer og rådgiver, i liten grad påvirker elevenes valg. De stiller avslutningsvis et grunnleggende spørsmål i sammenheng med mer og bedre yrkes-/utdanningsveiledning på ungdomstrinnet, nemlig om 15–16-åringer i dag er modne nok til å ta avgjørende valg når det gjelder sin fremtid.

Vi har med to bokanmeldelser i dette nummeret. Edvard Befring har anmeldt boka *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Boka er en antologi redigert av Marit Uthus, og ble utgitt på Gyldendal Akademisk i 2017. Ingunn Ofte har anmeldt boka *Nøkkelen til akademisk skriving: Øvelse gjør mester*. Den er skrevet av Kristian Firing og Frode Moen, og ble utgitt av Orkana Akademisk i 2017.

Vivi Nilssen

*Ole Enge, Odin Fauskevåg, Henning Fjørtoft, Jan Arvid Haugan,
Torunn Klemp, May Britt Postholm, Ela Sjøli og Christin Tønset*

Tilbakemelding for læring på femårsklubb i barnehagen

Liv Ingrid Aske Håberg og Siv Måseidvåg Gamlem

Studien analyserer kva som kjenneteiknar tilbakemelding frå personale til barn på femårsklubb i to barnehagar. Datamaterialet består av intervju med tilsette (n = 7) og observasjonar (n = 23) frå femårsklubbar. Resultat frå studien syner at barn får mykje tilbakemelding. Dette er ulike typar av tilbakemelding. Tilbakemeldingar inneheld mykje ros og mindre informasjon om arbeidet og oppgåva. Barna får til dels mykje ros retta mot innsats og individet, medan det er lite tilbakemelding om det faglege arbeidet. Studien peikar på utfordringar og dilemma for barn si læring basert på innhaldet i tilbakemeldingar.

Nøkkelord: Tilbakemelding, læring, sjølvregulering, ros, barnehage, femårsklubb

Liv Ingrid Aske
Håberg
Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning
Høgskulen i Volda
lih@hivolda.no

Siv Måseidvåg
Gamlem
Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning
Høgskulen i Volda
sivmg@hivolda.no

Introduksjon

Tilbakemelding kan støtte læring, utvikling og føre til betre prestasjonar, men tilbakemelding kan også hemme læring (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Mykje av dagens forskning på tilbakemelding har vore retta inn mot skulen, medan det er gjort mindre forskning om innhaldet i tilbakemeldingar for barn si læring og utvikling i barnehagen. I denne artikkelen blir tilbakemelding definert som informasjon gitt eller søkt etter når det gjeld kvalitetsaspekt av barnet sin prestasjon (t.d. utsegn, oppgåveløysing, respons) med det formålet å peike på ei retning for vidare aktivitet, arbeid, auka forståing og læring. Denne definisjonen er basert på forskning av Gamlem (2014) og Hattie og Timperley (2007).

Det er ei utfordring at tilbakemelding kan vere både læringsfremjande og læringshemmande for barn si læring og utvikling (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Dersom ei tilbakemelding skal reknast som god, er det ein føresetnad at ho faktisk fører til læring og utvikling (Gamlem, 2014).

Forskarar seier at tilbakemeldingar berre vil hjelpe individ til å lære betre dersom tankeprosessen deira blir endra (Perrenoud, 1998). Barn må vere aktive i sin eigen læringsprosess. Dei må få informasjon som kan utvide forståinga deira, få kjennskap til kva som kan føre til betre prestasjonar, og få kunnskap som kan styrke den vidare læringa deira (Black & William, 1998; Gamlem, 2014, 2015a).

Læring som aktivitet er i teksten plassert i ein sosiokulturell tradisjon (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978). Forsking retta inn mot læringsprosessar og kognitiv utvikling har gjennom dei siste 20–30 åra endra vinkling gjennom framveksten av sosiokulturell læringsteori (Mercer & Littleton, 2007). Oppkommet til denne teoretiske retninga ligg i forkinga til den russiske psykologen Vygotsky (1962, 1978), og blir gjerne omtala som eit kulturhistorisk perspektiv. Forsking ut frå sosiokulturell læringsteori er ikkje eit sameina felt, men dei som arbeider innanfor paradigmet, behandlar kommunikasjon, kognisjon og læring som prosessar skapt av kultur, der kunnskap vert delt og forståing vert skapt i fellesskap (Mercer & Littleton, 2007).

Denne artikkelen vil belyse kva som kjenneteiknar tilbakemelding frå personale til barn på femårsklubb i barnehagen. Femårsklubb er retta mot barn som har siste året sitt i barnehagen før skulestart. Denne type aktivitet er vaksenleia, og barna er organisert i gruppe. Tid og stad er førehandsbestemt, det er eit innhald som skal formidlast, og aktiviteten føreset at personalet er til stades og leier aktiviteten (Håberg, 2015). Femårsklubb blir gjennomført 1–5 timar kvar veke i 99 prosent av norske barnehagar (Brenna-utvalet, 2010; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Aktiviteten kan ein sjå som ei vidareføring av tradisjonen med egne aktivitetar for barna før skulestart. Denne tradisjonen går tilbake til tida då seksåringar var eldste kullet i barnehagen (Haug, 2013). Barnehagelova (Kunnskapsdepartementet, 2005) og rammeplanar (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017) gir ingen sentrale føringar for at femårsklubb skal finne stad, eller at det skal vere eit spesifikt innhald retta mot femåringar i barnehagen med tanke på komande skulestart.

Forsking på femårsklubb har tidlegare hovudsakleg undersøkt organisering, innhald og implementering av rammeplanen gjennom kvantitative studiar (Brenna-utvalet, 2010; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Eksisterande forskning viser at fagområda «Kommunikasjon, språk og tekst» og «Tal, rom og form» blir mest vektlagt både på femårsklubb og i det generelle barnehagetilbodet (Brenna-utvalet, 2010; Riksrevisjonen, 2009; Østrem et al., 2009). Det er behov for studiar som kan undersøke andre aspekt ved femårsklubb, mellom anna ser tilbakemeldingspraksis ut til å ikkje ha vore studert tidlegare.

Vi treng meir kunnskap om tilbakemeldingar i barnehagen og kva som kan vere utgangspunkt for tilbakemeldingane. Det er såleis relevant å undersøke nærare innhaldet i tilbakemeldingar til barn i barnehagen, nærare bestemt kva tilbakemeldingar personalet gir til barn på femårsklubb. Ein læringsarena der barn blir støtta av personalet for å auke forståing, kunnskap og ferdigheiter,

speglar eit sosiokulturelt og eit kunnskapssentrert perspektiv på læringsmiljøet (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Vygotsky, 1978). I ei slik ramme blir også barna aktivt involverte i vurderingshandlingane og aktive deltakarar i eiga læring.

I denne studien søker vi kunnskap om *kva som kjenneteiknar tilbakemelding på femårsklubbb*. Studien vil ha ei kvalitativ tilnærming, der tilbakemeldingspraksis i to barnehagar blir analysert.

Teoretisk referanseramme

Eit sosiokulturelt læringssyn framhevar personalet som den kompetente og signifikante andre i høve interaksjon, læring og utvikling hos barna (Gjems, 2008; Vygotsky, 1978; Wells, 2007). Dette synet kjem også til uttrykk i fleire metastudier om barnehagen (Aukrust & Rydland, 2009; Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012) der kvalitet blir knytt til personalet sine kvalifikasjonar. Aukrust og Rydland (2009) finn at barnehagar med høg kvalitet er kjenneteikna av godt samspel mellom barn og personale, der muligheit for kognitivt stimulerande leik er til stades. Det er brei semje om at personalet sine initiativ, tilrettelegging og tilbakemelding har stor verdi for å stimulere viktige utviklingsområde hos barna (Askew & Lodge, 2000; Aukrust & Rydland, 2009; Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012; Buckingham, Beaman & Wheldall, 2014; Gamlem, 2015a). Tilbakemeldingar som informerer, fører tanken framover, oppmuntrar og utfordrar, er eit utgangspunkt i eit sosiokulturelt læringssyn (Copple & Bredekamp, 2006; Mercer & Littleton, 2007) og er samanfallande med teoriar om læringsstøttande tilbakemelding (Askew & Lodge, 2000; Gamlem, 2015a).

Tilbakemelding

Omgrepet tilbakemelding kan forståast på ulike måtar av aktørar og dermed tilsløre den tilbakemeldingspraksisen som er på den enkelte læringsarena, til dømes i barnehagen eller på skulen (Gamlem, 2015a, 2015b). Styrken i tilbakemelding ligg i den tosidige tilnærminga som set fokus på både kognitive faktorar og motivasjonsfaktorar på same tid. Tilbakemeldingar som støtte for læringsarbeid gir informasjon som barn treng for å vite kvar dei er i læringsprosessen, og kva dei må gjere vidare – ein kognitiv faktor. Når barn opplever at dei forstår kva dei skal gjere, og kvifor, er det slik at dei fleste utviklar ei kjensle av at dei har kontroll over si eiga læring – ein motivasjonsfaktor (Boekaerts & Corno, 2005).

Ulike tilbakemeldingsnivå

Forskning har peika på at tilbakemelding som blir gitt med utgangspunkt i å støt- te læring og utvikling, inneheld fire nivå: eit oppgåvenivå, eit prosessnivå, eit sjølvregulerande nivå og eit personnivå (Hattie & Timperley, 2007).

Tilbakemelding på *oppgåvenivå* handlar om kor godt ei oppgåve er utført, til dømes kva som er «rett» eller «feil» svar, og eventuelt manglar ved oppgåva eller prestasjonen. Hattie og Timperley (2007) seier at ei tilbakemelding ut frå oppgåvenivået vil ha størst påverknad for læring når den kan bidra til å gjere barn bevisste på feiltolking og manglar, og når informasjonen kan peike på ei retning for vidare arbeid. Eit dilemma er at mykje tilbakemelding ut frå oppgåvenivået kan oppmuntre barn til å fokusere på resultat, som til dømes å bli ferdig med ei oppgåve, og ikkje på strategiar og prosessar for å meistre oppgåva.

Tilbakemelding på *prosessnivå* handlar om informasjon om prosessar og strategiar som er føresetnader for vidare læring og for å gjennomføre ei oppgåve (Hattie & Timperley, 2007). Dette er handlingar som er relaterte til oppgåva, og som overfører læring frå ei oppgåve til ei anna. Døme på dette kan vere bruk av strategiar for å finne informasjon i bøker og på internett, sortering og samarbeid. Intensjon med tilbakemelding ut frå eit prosessnivå er å gi barn ei forståing av eiga handling og læring, slik at dei kan kome i gang, justere og gjennomføre eit arbeid. Dette kan også vere relatert til barn sine strategiar for feil- og hjelpesø- king – kva gjer ein når noko ikkje ser ut til å fungere?

Tilbakemeldingar på *sjølvreguleringsnivå* handlar om korleis barn kontrollerer, overvakar og regulerer tanke- og læringsprosessar mot gitte arbeidsoppgåver eller mål (Butler & Winnie, 1995; Hattie & Timperley, 2007; McClelland et al., 2007). Det å få informasjon om alternative måtar å gjere noko på, eller å spørje om råd eller hint heller enn «det spesifikke svaret», fører til ei tilbakemelding på sjølvreguleringsnivået. Det vil vere viktig at ein får barn til å forstå verdien av å søke hjelp og tilbakemelding, noko som er sentralt for regulering av eiga læring og eige prestasjonsnivå (Andrade, 2010; Gamlem, 2015a). Andrade (2010) viser til at barn kan lære prinsipp for god sjølvregulering gjennom instruksjon og tilbakemeldingar frå signifikante personar, som til dømes barnehagepersonale.

Tilbakemelding på *personnivå* inneheld informasjon som er retta mot in- dividet (Hattie & Timperley, 2007). Døme på dette kan vere: «Så flink du er!» Denne type tilbakemelding er funne å vere minst støttande for læring ut frå dei fire tilbakemeldingsnivåa (Hattie & Timperley, 2007). Personretta ros rettar merksemda vekk frå oppgåva og over mot individet og vil såleis ha mindre på- verknad på læring enn ros som er retta mot oppgåva, innsatsen, engasjementet, sjølvreguleringa eller prosessane (Dweck, 2008).

Typar av tilbakemelding

For å gi gode tilbakemeldingar vil det vere sentralt at personalet har kjennskap til ei rekke ulike typar av tilbakemelding som kan nyttast ut frå barnet sine kunnskapar, ferdigheiter og forståing (Askew & Lodge, 2000; Hattie & Timperley, 2007). Vidare blir det sentralt at personalet er fleksible og tilpassar tilbakemeldingar etter dei behova barna har i møte med oppgåver. Copple og Bredekamp (2006) nemner ei rekkje tilbakemeldingstypar som vert nytta. Dette kan vere tilbakemelding som å *oppfordre*. Ein vil då nytte kommentarar eller verbale handlingar som foreslår endringar, eller som fremjar utholdenhet og innsats hos barna («Det var ikkje lett, men eg trur du kan få det til. Kanskje kan du gjere slik? [instruerer]»), heller enn å gi tilbakemelding som generell ros («Godt jobba!»).

Forskning framhevar også verdien av *konkrete tilbakemeldingar* (Copple & Bredekamp, 2006; Gamlem, 2014). Det kan vere sentralt å tilby spesifikk heller enn generell tilbakemelding på barnet sine prestasjonar og bruk av strategiar. Eit døme på ei spesifikk tilbakemelding kan vere: «Det er ein A, Åse, ikkje ein Å. Det liknar på ein A, men bokstaven Å har ein runding over, ser du?», medan ei generell tilbakemelding kan vere: «Bokstaven din er feil.»

Modellering er ei anna type av tilbakemelding. Gjennom modellering synleggjer ein til dømes eit løysingsforslag, ein ferdigheit eller ein ønskeleg måte å oppføre seg på (kviskre når du vil at barna skal senke si eiga stemme). Ein kan også modellere muligheit om samarbeid og problemløysning ved å seie: «Dokke begge ønsker å bruke datamaskina, så la oss finne ut korleis de kan bruke den saman.»

Tilbakemelding kan også bli gitt gjennom å *oppretthalde eller legge til ei utfordring*. Dette kan vere å generere eit problem eller å bygge ut kompleksiteten i ei oppgåve, slik at oppgåva kan bygge vidare på kva barn allereie har meistra (når eit barn meistrer å telle opp til fem element, begynner ein å engasjere barnet i å telle til åtte).

Ein lede-tråd eller eit hint er også ei form for tilbakemelding. Eit hint vil implisitt peike mot til dømes eit svar eller ein måte å løyse ei oppgåva på. Det å *gi informasjon* basert på ein prestasjon er også ei form for tilbakemelding. Ein kan då gi barn direkte fakta når ein ser dei manglar kunnskap, erfaring eller forståing («Fuglar lagar reir for at små fugleungar skal få bu der»).

Verbale merkelappar (t.d. «Dette er ein trekant») kan også vere nyttig tilbakemelding som kan fremje forståing, språk og ferdigheit. Tilbakemeldingar som å *gi retningar*, eller spesifikke instruksjonar for barn si handling eller återferd («Flytt musa til dette ikonet og klikk på den»), vil også vere til nytte for å justere eller gi nye retningar for eit arbeid eller ei handling.

Tilbakemeldingar kan altså innehalde ulike dimensjonar for å fremje læring og utvikling (Copple & Bredekamp, 2006). Dette er også noko av argumentet til Hattie og Timperley (2007) om at effektiv tilbakemelding vil ha ulikt innhald, men baserer seg på dei tre spørsmåla innanfor dei ulike tilbakemeldingsnivåa:

- Kva skal barnet lære?
- Kva meistarar barnet no?
- Korleis skal barnet kome vidare i læring og utvikling?

Metode

Studien tek utgangspunkt i ei kvalitativ tilnærming, og er basert på ei reanalyse av datagrunnlaget i eit doktorgradsarbeid som omhandlar didaktisk arbeid i barnehagen (Håberg, 2015).

Det er nytta individuelle semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkman, 2015) og observasjon (Fangen, 2010) av personalet på femårsklubb i to barnehagar. Styrken ved å bruke både intervju og observasjon er at ein får tak i både formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (Lindensjö & Lundgren, 2000). Formålet med denne studien er å undersøke tilbakemeldingar frå personalet til barn på femårsklubb i ein naturleg kontekst. Barna er ikkje informantar, og det tydelege fokuset på personalet i designen av studien understrekar det ansvaret personalet har i barns læringsprosessar i barnehagen.

Utval

Informantane og datamaterialet er henta frå to barnehagar, her kalla *barnehage 1* og *barnehage 2*. Informantar er assistentar og barnehagelærarar som alle er involvert i leing og gjennomføring av femårsklubb. I den følgjande teksten blir det ikkje skilt mellom yrkesgruppene. Dette er eit mykje brukt metodologisk val i barnehageforskning (Olsen, 2007; Håberg, 2015).

Barnehagane som er med i utvalet, var villige til å delta i forskingsprosjektet utan at spesielle særtrekk eller kvalitetar ved femårsklubben var kjende på førehand. Utvalet er såleis pragmatisk, men samtidig også strategisk fordi det var ein føresetnad at barnehagane gjennomfører femårsklubb regelmessig (Befring, 2015; Hammersley & Atkinson, 1996). Barnehage 1 er ein kommunal barnehage med ei avdeling med 24 barn i alderen 2–5 år, der ni barn går på femårsklubb. Barnehagen har seks tilsette, fire av desse er informantar. Barnehage 2 er ein privat barnehage med tre avdelingar og 60 barn frå 1 til 5 år, der ti barn går på femårsklubb. Denne barnehagen har 13 tilsette, tre av dei er informantar. Alle informantane bortsett frå ein har arbeidd i barnehage i ti år eller meir.

Datamateriale

Datainnsamlinga fann stad i barnehage 1 og 2 over eit halvt år. Datainnsamlinga starta med individuelle semistrukturerte intervju med tilsette ($n = 7$) som leia

femårsklubb. Så vart det gjennomført ikkje deltakande observasjon ($n = 23$) på femårsklubb (Fangen, 2010). Leiaren for aktiviteten var tilkopla ein lydopptakar, slik at alt som vart sagt, vart registrert for vidare transkribering og analyse. Observatøren sat saman med barna og personalet, men tok ikkje del i oppgåver eller annan aktivitet. Notat av aktiviteten vart skrive ned fortløpande av observatør, og eit meir utførleg notat vart skrive etter kvar observasjonsøkt. Førsteforfattaren av denne artikkelen gjennomførte alle observasjonane i dei to barnehagane.

I dei to barnehagane vart 92 % av alle femårsklubbar som fann stad frå august til desember, observerte ($n = 23$ observasjonar; 11 timar 16 minutt). I barnehage 1 vart det observert 11 femårsklubbar, der tre barn og ein tilsett var deltakarar kvar gong. I barnehage 2 vart det observert 12 femårsklubbar, der ti barn og to tilsette var til stades kvar gong. Ei oversikt over utval og datamateriale er vist i tabell 1.

Tabell 1 Utval, forskingsmetode og datamateriale

	Femårsklubb barnehage 1	Femårsklubb barnehage 2
Informantar	4 vaksne	3 vaksne
Intervju	$n = 4$, ($M = 29$ minutt)	$n = 3$, ($M = 35$ minutt)
Observasjon (lydopptak)	$N = 11$ (337 minutt)	$N = 12$ (339 minutt)

Det å skulle studere små barn set særlege krav til etiske retningslinjer (Lindgren & Sparrman, 2003; NESH, 2016). Forsking om barn og deira liv og levekår er verdifullt og viktig, men barn og unge treng beskyttelse som deltakarar i forskning (Alver, 2001). Såleis må metode og innhald i forskinga vere tilpassa barn sin alder og individuelle situasjon. Dette er tatt omsyn til i studien ved at barn ikkje er nytta direkte som informantar eller er observerte gjennom filmopptak. Føresette til barna på femårsklubbane fekk informasjon om studien.

Analyseprosess

Det essensielle i analysen av datamaterialet er å få kunnskap om kva tilbakemelding personalet gir til barna. Intervju og observasjonar er transkriberte ordrett (Befring, 2015). Intervjudata er nytta som utgangspunkt for å få meir kunnskap og forståing om informantane sine tankar om formålet med femårsklubb, medan observasjonsdata gir ei beskriving av tilbakemeldingspraksisar.

Ei temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013) er nytta i analyser av intervjudata med personalet, medan observasjonsdata er analysert ut frå ei deduktiv analytisk tilnærming, forankra i teori og tidlegare forskning (Alvesson & Sköldberg, 1994) om tilbakemelding. Analyser av observasjonsdata er

gjennomført ved å systematisere datamaterialet i matriser basert på ein analysemodell der dei fire tilbakemeldingsnivåa (Hattie & Timperley, 2007) danner fire hovudkategoriar, medan typane av tilbakemelding (Copple & Bredekamp, 2006) blir utgangspunkt for variablar innanfor dei fire kategoriane (sjå tabell 2).

Tabell 2 Analysemodell – tilbakemelding på femårsklubb

TILBAKEMELDING FOR LÆRING			
Oppgåvenivå	Prosessnivå	Sjølvregeringsnivå	Personnivå
Oppmoding	Oppmoding	Oppmoding	Oppmoding
Konkret tilbakemelding	Konkret tilbakemelding	Konkret tilbakemelding	Konkret tilbakemelding
Modellering	Modellering	Modellering	Modellering
Oppretthalde; legge til ei utfordring	Oppretthalde; legge til ei utfordring	Oppretthalde; legge til ei utfordring	Oppretthalde; legge til ei utfordring
Hint	Hint	Hint	Hint
Gi informasjon	Gi informasjon	Gi informasjon	Gi informasjon
Verbale merkelappar	Verbale merkelappar	Verbale merkelappar	Verbale merkelappar
Gi retning; spesifikk instruksjon	Gi retning; spesifikk instruksjon	Gi retning; spesifikk instruksjon	Gi retning; spesifikk instruksjon

Utfordringar i analysearbeidet var å plassere dei ulike tilbakemeldingane frå personalet innanfor dei «rette» tilbakemeldingsnivåa og typane av tilbakemelding. Det vart først gjennomført separate kodesett av begge forskarane i studien, og vidare ein reliabilitetsjekk der ein samanlikna kodinga (Befring, 2015). Den eine av forskarane har svært høg kompetanse på temaet tilbakemelding (Gamlem, 2014), noko som styrka studiens reliabilitet når det gjeld kodeprosessen (Befring, 2015).

Resultat

Femårsklubb i begge barnehagane vart gjennomført som ein aktivitet der barna sit ved eit bord og utfører ulike oppgåver. Hovudaktiviteten i barnehage 1 var arbeid ut frå boka *1, 2, 3 – leik med mengd, rom og form* (Solem, 2007). Dette er ei bok i førebunde matematikk for barn i barnehagealder. Ved oppstart av femårsklubb i barnehage 1 i august var temaet *sortering*, og seinare på hausten vart omgrep og gjenkjenning av *former* som rektangel, sirkel og trekant introdusert. Barnehage 2 hadde formingsoppgåver som innhaldet på femårsklubb. Aktiviteten bestod hovudsakleg av teikning og fargeleggingsoppgåver. Barn som ønskte å skrive eige namn på teikningane sine, fekk i tillegg hjelp til dette.

Formål med femårsklubb

Personalet si forståing av femårsklubb er med på å bestemme tilbakemeldingspraksis (Gamlem, 2015a, 2015b). I studien av personalet sine tilbakemeldingar ønskte vi såleis å få kjennskap til deira forståing av formålet med femårsklubb.

Gjennom intervju uttrykte informantane at femårsklubb er ein positiv aktivitet for femåringar fordi barna får lære å lytte, vente på tur og øve på å konsentrere seg. Det blir framheva at eit formål er at barnehagen legg eit grunnlag for at barna kan få utvikle eit godt sjølvbilete og tileigne seg sosial kompetanse:

Barna må lære å oppføre seg, lære å ta omsyn til kvarandre, høyre på beskjedar. Eg synest det er minst like viktig som det faglege. Dei er jo små då. Sjølv sagt, å lære å skrive namnet sitt er svært. Eg synest kanskje det sosiale er minst like viktig (barnehage 2).

Når det gjeld fagleg læring, understreka dei fleste informantane at fagleg innhald i form av til dømes skriftspråkstimulering *kan* finne stad på femårsklubb. Formålet med å ha begynnande matematikkopplæring i barnehage 1 er forklart som at «barna må tenke sjølve. Ein kan ikkje seie at noko er meir rett enn andre ting» og «det viktigaste er å få dei [barna] i gang og tankeprosessen rundt det [matematikk]» (barnehage 1).

I barnehage 2 grunngir ikkje informantane val av *innhaldet* på femårsklubb, men framhevar at ein intensjon er at barna skal bli betre kjende sidan dei kjem frå to avdelingar.

Tilbakemelding på femårsklubb

Observasjonsdata viser at barna får mange og ulike typar av tilbakemelding. Tilbakemelding som «oppmoding», «konkret tilbakemelding», «gi informasjon», «modellering», «hint», «legge til ei utfordring», «verbale merkelappar» og

«spesifikk instruksjon» blir nytta. Tilbakemeldingane er stort sett forankra i eit oppgåve- og personnivå. Dei ulike typane av tilbakemelding vert også integrerte i den same meldinga. Vidare viser vi til ulike tilbakemeldingar som vert gitt til barna på femårsklubb i dei to barnehagane.

Tilbakemelding som oppmoding er gitt til barna både før og under oppgåveløysing. Barna skal mellom anna teikne ein edderkopp og får tilbakemeldinga: «No kan du teikne edderkoppen akkurat slik som du vil at den skal sjå ut» (barnehage 2). Denne tilbakemeldinga oppmodar, men personalet viser ikkje konkret korleis barna skal løyse oppgåva, eller teiknar saman med dei. Tvert imot stiller leiaren spørsmål, overlét til barn korleis teikneoppgåva skal løysast, og gir i tillegg barna personretta ros: «Eg synest de er flinke å teikne, eg» (barnehage 2). Når barna spør om leiaren kan hjelpe å skrive namnet til barnet på teikninga, får dei tilbakemeldingar som: «Nei, namnet ditt må du skrive sjølv. Eg og du som har same bokstav, veit du. Få sjå kor flink du er» (barnehage 2). Oppmoding blir også nytta for å motivere barna til å halde fram med å jobbe med oppgåver: «Trenng du ei lita pause? Det er ikkje så lenge til vi er ferdige. Du er veldig flink og tålmodig» (barnehage 1). Personretta ros blir gitt uavhengig av innsats og prestasjon, og alle får ros for å prøve å teikne eller løyse oppgåver i matematikkboka.

Konkret tilbakemelding er til dels fråverande. Barna får lite tilbakemelding som gir spesifikk informasjon om oppgåva eller strategiar for å løyse oppgåva. Når barna gjer openberre feil som å teikne mange strekar som ikkje har samanheng med ei oppgåve, seier personalet: «Viss de skriv feil, så kan de viske» (barnehage 1). Det blir gitt få konkrete korrigeringar. Barna får ofte høyre at dei er «flinke». Som døme seier leiaren etter at barna har arbeidd med matematikkboka: «Det er flott det de har gjort. De er flinke å jobbe» (barnehage 1). Konkret fagleg tilbakemelding under og etter oppgåveløysing manglar. Tilbakemeldinga er prega av ros for innsats og for «å vere flinke barn».

Modellering vert nytta. I materialet ser vi også ei endring i personalet sine tilbakemeldingar som modellering i løpet av observasjonsperioden. Når barna tidleg på hausten spør om personalet kan vise korleis eit arbeid skal gjerast, får dei tilbakemeldingar som: «Nei, *du* kan» (barnehage 2) og «Du er jo så flink å teikne sjølv, du» (barnehage 2). I oppstarten på hausten blir det sagt at barna skal skrive namnet sitt «slik du synest det ser ut» (barnehage 1), men i løpet av halvåret begynner personalet å lage lappar der barnet sitt namn er skrivi med store bokstavar. Særskilde kjenneteikn ved bokstavane blir også etter kvart kommenterte, som til dømes bokstaven J: «Sjå her, hugsar du, fiskekroken?» (barnehage 2).

I *tilbakemelding for å oppretthalde og legge til ei utfordring* blir spørjeordet «kvifor» i stor grad nytta (barnehage 1). Til dømes når barn gir svar på spørsmål om kva dei ser på eit bilete, seier leiaren av femårsklubb: «Kvifor trur du det?» (barnehage 1). Vidare finn vi at når barna arbeider med sorteringsoppgåver, seier

personalet: «Kvifor vil du ha heisekrana opp i bilkassa? Kvifor blir det ikkje riktig å ha den opp i klossekassa?» (barnehage 1). Studien viser også at tilbakemeldingar som gir utfordringar ut frå oppgåve- eller prosessnivå, blir ikkje mykje gitt. Dersom nokre av barna blir ferdige med teikne- eller matematikkoppgåver før andre, får dei informasjon om at dei må vente. Det blir ikkje gitt nye oppgåver som ytterlegare utfordrar desse barna, og typiske tilbakemeldingar er: «Då er du ferdig, skal du fargelegge litt til?» (barnehage 2).

Hint som tilbakemelding i læringsøkter blir også nytta på femårsklubb. Eit døme på hint finn vi når barna teiknar seg sjølve og treng hjelp med teikninga (barnehage 2): «Hugsar dokke at i stad såg de augebryn og augevippar og sånne ting i spegelen?» Barna hadde då sett seg sjølve i spegelen samstundes som leiaren for femårsklubb peika på ulike kroppsdelar og spurde kva dei heiter: «Kva har vi her?» (peikar på håret), «Kva heiter desse håra som er på augene?» (peikar på augevippene). Men sjølv om vi finn nokre døme på hint, så er hovudinstrykket at det i liten grad er nytta.

Tilbakemelding som informasjon i form av direkte fakta (faktaopplysningar) i arbeid med oppgåver er lite framme. Som døme fekk barna i oppgåve å teikne ei krokodille (barnehage 1), men i staden for å gi opplysningar, spesifikk tilbakemelding eller modellere begynner leiaren å stille spørsmål om oppgåva: «Veit du noko om ei krokodille? Kva ei krokodille har?» Og litt seinare: «Har den auge? Har de sett at krokodilla har auge opp på hovudet? Når den ligg ned i vatnet så ser vi berre augene. Plutselig så jafsar den fram, biter og fangar eit dyr.» Leiaren held fram: «Eg trur du greier det. Kva slags kropp har krokodilla? Sei det først, før du teiknar den. Er den liten eller har den stor kropp?»

Det blir brukt lite tid på å forklare arbeidsoppgåver, omgrep, eller det barna skal utføre av oppgåver både før og under aktivitet. I introduksjon til ein aktivitet knytt til sortering blir *verbale merkelappar* i instruksjon og tilbakemelding nytta. Leiaren legg ulike dyr utover bordet og seier: «Her er nokre dyr, ein hest, ein katt, ei ku, ein ulv og ein kalv. Korleis vil de sortere desse dyra?» (barnehage 1). På førehand har leiaren sagt at det går an å sortere etter form og farge. Etter fleire forslag frå barna endar leiaren opp med å kome med eit nytt forslag: «Dyra kan sorterast i *ville dyr og husdyr*.» Desse omgrepa fungerer då som nye verbale merkelappar som barna skal bruke vidare utan at omgrepa vart nærare forklart.

Tilbakemelding som å gi ei retning blir i varierende grad gitt til barna. I arbeid med teikning og matematikk får barna tilbakemeldingar som: «Du kan teikne sånn som du ønsker det» (barnehage 2) og «Det kan vere fleire måtar å sortere på» (barnehage 1). Fråværet av tilbakemeldingar som gir retning om korleis oppgåver kan løysast fagleg, står i kontrast til mengda av tilbakemeldingar gitt om barna si *åttferd*. Barna får ofte tilbakemelding om at dei må sitte stille, høyre etter og utføre arbeidsoppgåver. Når barna blir urolege, får dei tilbakemeldingar som «Hysj, hysj, i dag har vi femårsklubb» (barnehage 1) og «Eg har ikkje spurd enno, så då må de vente med å rekke opp handa til eg har spurd» (barnehage 1).

Oppsummering av tilbakemeldingspraksis

Studien avdekkjer at barn får mykje tilbakemelding av personalet på femårsklubb. Kjenneteikn ved tilbakemeldingar er at dei inneheld til dels mykje personretta ros og mindre informasjon om oppgåva og prosessar. Barna får lite fagleg støtte i det arbeidet som skal gjerast. Dilemmaa ligg såleis i innhaldet i tilbakemeldingane.

Drøfting

Ros for arbeid og åtferd

Tilbakemeldingane i denne studien inneheld mykje ros. Dette er personretta ros og ros for innsats. I intervju framhevar informantane at det sentrale på femårsklubb er å lære sosiale ferdigheiter og å legge grunnlag for at barna får utvikle eit godt sjølvbilete. Såleis ser tilbakemeldingar ut til å verte gitt som motiverande personleg støtte (Askew & Lodge, 2000).

Det er mogleg at bruk av ros som tilbakemelding kan vere inspirert av eit ønske om å gi barn eit godt sjølvbilete. Men individfokuserert ros retta mot barnet treng ikkje virke på denne måten, då forskning (m.a. Dweck, 2008) viser at personretta ros kan flytte merksemda vekk frå oppgåva til eigenskapar ved barnet. Kombinert med få eller ingen tilbakemeldingar på oppgave-, prosess-, og sjølvreguleringsnivå blir bruk av personretta ros ekstra uheldig for barnet dersom det opplever å ikkje meistre dei oppgåvene det får. Då vil barn kunne oppleve at det er dei sjølve det er noko gale med, og dei forstår kan hende ikkje at det er strategien til å løyse oppgåva som er problemet. Såleis kan det vere sentralt at ros vert retta mot innsats og oppgaver, som til dømes når barna sorterar, heller enn individet (Dweck, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

Ulike typar av oppgave- og prosessretta tilbakemelding

Hattie og Timperley (2007) og Sadler (2010) viser til at tilbakemelding som berre tek utgangspunkt i eitt oppgavenivå, kan føre til at barn fokuserer på delar av arbeidet, «det rette svaret», og ikkje på strategiar for å meistre eller gjennomføre oppgåva. Barn løyser ei oppgåve slik dei trur ho skal vere, og det kan føre til at dei får ei oppleving av at det dei gjer, vert feil, eller ikkje meistrar arbeidet dersom tilbakemeldingar som korrigerer, supplerer informasjon og støtter, er fråverande. I studien ser vi at barna får tilbakemelding på person- og oppgavenivå, men vi stiller oss undrande til at konkret (spesifikk) tilbakemelding og modellering i så liten grad blir nytta som tilbakemelding. Desse typane av tilbakemelding kan vise retning i eit arbeid både i høve til oppgåva og strategiar for å arbeide med oppgåva (Pramling, 1996). Til dømes modellerer ikkje personalet korleis oppgaver kan løysast i matematikkboka. Det ser ut som personalet i staden for modellering verbaliserer objekt i oppgåvene, eller stiller opne spørsmål om

oppgåvene som barna skal arbeide med. Dette kan føre til at det vert uklart kva barnet skal gjere, og kva som er målet med oppgåva. Når barnet ikkje forstår kva det skal gjere, vil det heller ikkje forstå kvifor det får den tilbakemeldinga det får. Opplevinga for eit barn kan då vere at tilbakemeldingane er basert på personalet sine oppfatningar om barnet. Dette oppfattast som dilemma da barnet si mangel på forståing om oppgåva kan gi det eit inntrykk av at kritisk tilbakemelding er meir personleg enn substansiell. Har ein kjennskap og forståing om oppgåva, vil derimot kritisk tilbakemelding virke konstruktiv og legitim (Gamlem, 2015, 2015a). Eit dilemma er også at det å sette ord på objektet og skildre eigenskapar ved det ikkje treng å gi informasjon om korleis ein til dømes skal teikne objektet (jf. teikning av krokodille).

I litteratur som gjeld barnehagebarn si læring, blir det vist til at dialogar mellom personale og barn har ei viktig rolle i å forme kva barn lærer. Det er gjennom dialog at personalet kan gi støtte til læring og utvida forståing om oppgåva og prosessar, og dette blir også framheva av ulike forskarar (Mercer & Litteton, 2007; Gjems, 2008). I mange aktivitetar vil det òg vere behov for å vise praktisk kva barna skal gjere, i tillegg til å sette ord på kva ei oppgåve inneheld, og korleis ho kan løysast. Pramling (1996, s. 568) hevdar at «In learning, both an act and a content aspect are emphasized». Samtale med barna for å vite kva dei no forstår, og så bygge kunnskap og ferdigheiter ut frå deira forståing vert sentralt (Bransford et al., 2000; Gamlem, 2015). Datamaterialet viser at personalet stiller spørsmål gjennom mellom anna hint og nyttar tilbakemeldingstypen *å legge til ei utfordring* gjennom kvifor-spørsmål til barna. Informantane i studien grunnir at dei gjer dette for at barna skal lære å tenke sjølv, men kombinert med liten støtte på oppgåve- og prosessnivå gjennom til dømes modellering kan det vere rom for å stille eit kritisk spørsmål om i kva grad dette gir tilstrekkeleg støtte til læringsprosessar hos barna.

Å be om hjelp – ein strategi for læring

I studien ser vi at nokre av barna spør personalet om hjelp, men at tilbakemeldingane dei får, manglar innhald som kan gi ei retning på oppgåva eller prosessen; dei får tilbakemeldingar som «kva trur du» og «å prøve sjølv». Tilbakemeldingar og instruksjon som kan styrke barn si sjølvregulering, er basert på både oppgåve- og prosessnivået (Hattie & Timperley, 2007), men blir i liten grad nytta på femårsklubb i dei analyserte observasjonane.

Vygotsky (1978) framheva den aktive rolla til læraren til å velje emne og retning for barn basert på deira spørsmål og førespurnader, for så å gå vidare med å gi rettleiing som engasjerer ut frå dei stilte spørsmåla. I denne studien ser vi at personalet i liten grad gir spesifikk tilbakemelding som kan gi ei retning for arbeidet eller svar på barna sine spørsmål. Dette gjeld både teikne- og matematikkoppgåver, som då barna skulle teikne ein edderkopp eller sortere

ville dyr og husdyr. Vi forstår det slik at fråvær av tilbakemeldingar når eit barn søker hjelp eller støtte, er uheldig fordi barnet då går glipp av å regulere si eiga forståing og læring. Det er også slik at det å spørje om hjelp er ein sentral strategi for å utvikle sjølvregulering, fordi det kan gi informasjon om ei vidare retning for arbeidet (Gamlem, 2015a; Tharp & Gallimore, 1988; Zimmerman, 1998). Dersom barn opplever at dei ikkje får hjelp eller svar når dei spør etter dette, kan dei etter kvart slutte å spørje om hjelp. Dei kan begynne å tru at det er dei som personar det er noko gale med, og såleis miste tru på eigne evner og motivasjon til læringsaktivitet og involvering (Dweck, 2008).

Tilbakemelding for disiplinering

Når informantane omtaler kva som er viktig at barna lærer før skulestart, blir sosial kompetanse framheva. Det er uklart kva informantane legg i omgrepet, men studien viser at åtferdsregulering finn stad gjennom tilbakemeldingar som til dømes *konkret tilbakemelding*, *gi ei retning* og *modellering*. Barna får høyre at dei skal sitte stille, rekke opp handa og vente på tur. Det blir også forventat at alle barna skal utføre alle oppgåvene personalet har planlagt for femårsklubb. Dette kan tilsvare ei form for disiplinering av femåringar med vekt på å lære typiske trekk ved skulekonteksten. Tidlegare forskning peikar på tilsvarende funn og spør om formålet med skuleførebuande tiltak i barnehagen primært handlar om disiplinering og i mindre grad om fagleg læring (Olsen, 2007; Haug, 2013). Funn frå studien om typar og nivå på tilbakemeldingar kan støtte eit slikt syn. Barna får liten fagleg støtte, og i langt større grad tilbakemeldingar om åtferd og personretta ros.

Det er mogleg omgrepet sjølvregulering kan gi assosiasjonar til at barn skal bli regulerte gjennom disiplinering. Men omgrepet sjølvregulering viser til barns evne til å vere merksame på eigen læringsprosess som å be om hjelp og tilbakemelding når dei treng det (Andrade, 2010; Gamlem, 2015a). Den nyaste stortingsmeldinga for barnehagefeltet, *Tid for lek og læring* (Meld. St. 19 (2015–2016), s. 59), definerer sjølvregulering som barns evne til å styre tankar, kjensler og åtferd. Eit dilemma kan såleis ligge i forståinga av intensjonen med femårsklubb, noko som igjen kan gi ei retning for personalet sitt innhald i tilbakemeldingane til barna.

Tilbakemelding kan hemme og fremje læring

Studien synleggjer at tilbakemeldingar på femårsklubb hovudsakleg relaterer seg til oppgåve- og personnivå, og i liten grad til prosess- og sjølvreguleringsnivå. Dette kan tyde på eit behov for auka kunnskap i barnehagar om korleis ulike tilbakemeldingar kan påverke barna si læring og utvikling. Fråvær av tilbake-

meldingstypar på prosess- og sjølvreguleringsnivå som gir støtte til læring, er eit dilemma med omsyn til moglegheit for sosial utjamning. Ifølgje barnehagens samfunnsmandat skal personalet legge til rette for at alle barn får utvikle grunnleggjande sosiale, språklege og kognitive ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2011, 2017; Meld. St. 19, (2015–2016)). Det blir forventa at barnehagen arbeider for og bidreg til sosial utjamning. Meir enn 90 % av barn i alderen 1–5 år går i barnehage, og den er dermed blitt ein arena ikkje berre for pedagogisk verksemd, men også for allmenndannande og førebyggjande tilbod i barnepopulasjonen (Haug, 2013; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015).

For barn frå familiar med lav sosioøkonomisk status kan barnehagar som styrker barnas læringsprosessar, ha stor verdi (Buckingham et al., 2014). Buckingham et al. viser til at personale som nyttar «rich vocabulary, sophisticated sentences, thought-provoking questions and positive tone» (s. 437) vil vere sentralt for barn si læring og utvikling. Samanhengen mellom barn sitt vokabular og seinare leseferdigheiter er godt dokumentert (Aukrust & Rydland, 2009). Den sterke vektlegginga av språkbruk hos personalet er relevant i barns læring, men vår studie viser at ein slik rik språkbruk ser ut til å mangle og heller ikkje er tilstrekkeleg. Det er også nødvendig å nytte eit spekter av tilbakemeldingstypar (Copple & Bredekamp, 2007), utføre handlingar til dømes gjennom modellering, og å vere bevisst på å gi tilbakemeldingar på alle dei fire nivåa: oppgåve, prosess, sjølvregulering og person (Hattie & Timperley, 2007). Manglar desse tilbakemeldingane, kan det slå ekstra uheldig ut for barn frå familiar med lav sosioøkonomisk status.

Barnehagen skal gi eit tilpassa tilbod til alle barn, også dei som er særleg evnerike (Kunnskapsdepartementet 2011, 2017; Idsøe & Skogen, 2011). I den samanhengen er innhald og progresjon sentralt. Tilbakemeldingar i denne studien er mellom anna prega av at dei barna som enkelt løyste oppgåvene, eller som tidleg vart ferdige med oppgåvene, skulle gjere meir av dei same teikne- og matematikkoppgåvene til alle var ferdige. Progresjon ser ut til å vere fråverande innanfor dei kontekstane denne studien har studert, og det er eit tankekor med utgangspunkt i den nye rammeplanen for barnehagen. I denne planen er progresjon løfta fram i eit eige underkapittel, og det blir peika på at personalet både skal utvide barnas interessefelt og introdusere nye opplevingar og erfaringar for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Såleis meiner vi at kvaliteten i tilbakemeldingar til barna er heilt sentralt i dette arbeidet.

Oppsummering

Studiens truverd og gyldigheit

I ein kvalitativ studie er reliabilitet eller truverde i stor grad avhengig av om forskingsprosessen er gjennomført på ein tillitvekkande måte (Befring, 2015; Thagaard, 2013). Studiens truverde er styrka ved at informantane i etterkant

av intervjuua fekk eit samandrag for gjennomlesing og med invitasjon til å gi kommentar. Ingen hadde andre merknadar enn at dette var i samsvar med deira meiningar. Vidare er studiens truverd også styrka ved at både intervju og observasjon er nytta (Hammersley & Atkinson, 1996) for å studere personalet sine tilbakemeldingar til barn. Med utgangspunkt i studien sin reliabilitet vart koding av tilbakemelding først gjennomført individuelt av begge forskarane, for så å samanlikne og drøfte eventuelle variasjonar i koding.

Vi vil også påpeike at studien har eit lite utval, noko som gjer at resultatane ikkje kan tolkast som å vere allmenngyldige for tilbakemelding til barn på femårsklubb. Resultatane si gyldigheit må forståast ut frå dei kontekstane der studien er gjennomført. Utvalet på to barnehagar med 23 observasjonar av femårsklubb (92 % av gjennomførte femårsklubbar i dei to barnehagane) dannar likevel eit bilete av kva tilbakemeldingar barn får som støtte for deira læring og utvikling.

Resultat og vidare forskning

Denne studien løftar fram aspekt ved femårsklubb som til no ikkje har vore kjent: kva typar tilbakemeldingar som blir gitt på femårsklubb, og innhaldet i desse. Med si kvalitative tilnærming og utval på to barnehagar og sju informantar gir studien eit lite innblikk i tilbakemeldingspraksis. Det er såleis behov for vidare studiar som også undersøker tilbakemeldingar i andre kontekstar ved bruk av kvantitativ tilnærming, for å få eit større og meir heilskapleg bilete av kva typar tilbakemeldingar som blir gitt barn på femårsklubb.

Referanseliste

- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment. I H. Andrade & G. Cizek (red.), *Handbook of formative assessment* (s. 90–105). New York: Routledge.
- Aukrust, G.V. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 178–187.
- Alver, B.G. (2001). Forskingsetiske retningslinjer i studiet av børnekultur. I U. Palmenfelt & T.K. Marker (red.), *At forske i en bevægelig verden. Refleksivitet i børnekulturforskningen*. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* (s. 13–29). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops: Linking feedback and learning. I S. Askew (red.), *Feedback for learning* (s. 1–17). London: Routledge.

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2015). *Barn som lever i fattigdom: Regjeringens strategi (2015–2017)*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barn-som-lever-i-fattigdom/id2410107/>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørnstad, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Rapport. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brenna-utvalet (2010). Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforbedrende aktiviteter i barnehager. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Buckingham, J., Beaman, R. & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review*, 66(4), 428–446. DOI: 10.1080/00131911.2013.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. DOI: 10.3102/00346543065003245.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2006). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: An Introduction for Teachers of Children 3 to 6*. Washington, DC: NAEYC.
- Den nasjonale forskningsetiske komité [NESH] (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå <https://www.etikk.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dweck, C.S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gamlem, S.M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomstrinnet*. (Doktorgradsavhandling), Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet.
- Gamlem, S.M. (2015a). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Gamlem, S.M. (2015b). Feedback to support learning: Changes in teachers' practice and belief. *Teacher Development*, 19(4), 461–482. DOI:10.1080/13664530.2015.1060254.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 364–375.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Haug, P. (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. I P. Moss (red.), *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship* (s. 112–129). Abingdon: Routledge.
- Håberg, L.I.A. (2015). *Didaktisk arbeid i barnehagen: Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb*. (Doktorgradsavhandling), Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Håberg, L.I.A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen: Ansvar og arbeidsdeling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E.C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver*. Henta frå http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_nynorsk_net2011.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.), Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, A.L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiske aspekter på förskolans arbete med dokumentasjon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 58–69.
- McClelland, M.M., Cameron, C.E., McDonald Connor, C., Farris, C.L., Jewkes, A.M. & Morrison, F.J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. DOI: 10.1037/0012-1649.43.4.947.
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. New York: Routledge.

- Olsen, B. (2007). *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger: Arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: Forlaget PUC.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85–102. DOI: 10.1080/0969595980050105.
- Pramling, I. (1996). Understanding and Empowering the Child as a Learner. I Olson, D.R. & Torrance, N. (red.), *The Handbook of Education and Human development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (s. 565–592). Oxford: Blackwell Publishers.
- Riksrevisjonen. (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene* (Dokument nr. 3:13 (2008–2009)). Oslo: Riksrevisjonen.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. DOI: 10.1080/02602930903541015.
- Solem, H. (2007). *1, 2, 3 – lek med mengd, rom og form*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (2007). The Mediating Role of Discoursing in Activity. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, 14(3), 160–177.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (NOVA rapport 2/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Zimmerman, B. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73–86.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Feedback for learning in 5-year-olds' club in kindergarten

The study analyzes what characterizes feedback given from staff to children in 5-year-olds' clubs. The data consists of interviews with employees (n = 7) and observations (n = 23) of 5-year-olds' club. Results show that children receive much feedback. These are different types of feedback. The feedback given to children primarily consist of praise, and less about the assignments. Children receive less feedback related to the assignments, whereas they often receive praise for efforts and self. The study points to dilemmas for children's learning based on the content in the feedback they receive.

Keywords: Feedback, learning, self-regulation, praise, kindergarten, 5-year-olds' club

Femåringers motoriske kompetanse og fysiske form

Anne Berg og Olav B. Lysklett

Barns fysiske form kan gi en indikasjon på deres helse og ha betydning for deres sosiale ferdigheter, selvoppfatning og læring. Hensikten med denne studien er få økt kunnskap om sammenhengen mellom femåringers fysiske form og motoriske kompetanse. Problemstillingen er: *Er femåringer med høy motorisk kompetanse i bedre fysisk form enn femåringer med lav motorisk kompetanse?*

Movement ABC-2 og Fysisk form-test er benyttet for å måle barns motorikk og fysiske form. I studien deltok 142 barn fra 14 barnehager. En enveis ANOVA ble brukt for å finne forskjeller mellom gruppene. Studien viser at barn med høy motorisk kompetanse (HMK) er i bedre fysisk form enn barn med lav motorisk kompetanse (LMK). Dette indikerer en sammenheng mellom barns motoriske kompetanse og fysiske form. Barnehager bør dermed legge til rette for at barn med lav motorisk kompetanse motiveres til å være mer fysisk aktive.

Nøkkelord: barn, høy motorisk kompetanse, lav motorisk kompetanse, fysisk form

Innledning

I forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det at «barnehagen skal bidra til at barna opplever trivsel, glede og mestring ved allsidige bevegelseserfaringer, inne og ute, året rundt, samt videreutvikler motoriske ferdigheter, kroppsbeherskelse, koordinasjon og fysiske egenskaper» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 31). For å oppnå dette skal personalet blant annet «være aktive og tilstedeværende, støtte og utfordre barna til variert kroppslig lek og anerkjenne barnets mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 32). Grunnlaget for å utvikle en aktiv fysisk livsstil etableres tidlig (Giske, Tjensvoll

Anne Berg
Dronning Mauds
Minne Høgskole for
barnehagelærer-
utdanning
aber@dmmh.no

Olav B. Lysklett
Dronning Mauds
Minne Høgskole for
barnehagelærer-
utdanning
obl@dmmh.no

& Dyrstad, 2010), og god motorisk kompetanse og god fysisk form bidrar til bedre helse og trivsel (Rivilis, Hay, Cairney, Klentrou, Liu & Faught, 2011).

Barns hverdag har endret seg drastisk de siste årene. Fritiden er blitt en større del av et organisert samfunn. Barn bruker mer tid inne foran en skjerm enn ute i fysisk aktivitet og egenorganisert lek og aktivitet (Mjaavatn & Fjørtoft, 2008). Verdens helseorganisasjon (WHO) belyser viktigheten og betydningen av fysisk aktivitet for å redusere utvikling av kardiovaskulære sykdommer, kreft, diabetes og kroniske luftveissykdommer (WHO, 2013). I tillegg har stillesitting blitt assosiert med overvekt hos barn (Katzmarzyk, Church, Craig & Bouchard, 2009). Å utvikle barns motoriske kompetanse er viktig fordi det kan bidra til økt fysisk aktivitet i ungdommen (Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones & Kondilis, 2006). Årsaken kan være at gode motoriske ferdigheter er positivt relatert til fysisk aktivitet og omvendt. Det vil si at svake motoriske ferdigheter bidrar til mer stillesitting, og terskelen for å være fysisk aktiv er høyere.

En velfungerende motorikk og en god fysisk form kan ha betydning, ikke bare for barns sosiale ferdigheter og selvoppfatning (Vedul-Kjelsås, Stensdotter, Haga & Sigmundsson, 2015), men også for læring (Mjaavatn & Gundersen, 2005). Ifølge Kvam (2014) kan god fysisk form både gi barn bedre hukommelse og spille en viktig rolle i hjernens utvikling, struktur og funksjon. Det er fra Helsedirektoratet anbefalt at fire–femåringer er aktive i minst 60 minutter hver dag i aktiv lek (Helsedirektoratet, 2009). Samtidig er det viktig å redusere den tiden barna er inaktive.

Til tross for flere studier om sammenhengen mellom barns fysiske form og motoriske kompetanse er det lite fokus på femåringen. Vi har dermed valgt å fokusere på de eldste barna i barnehagen siden femåringen etter flere år i barnehagen skal ha nådd målene i rammeplanen om å «videreutvikle motoriske ferdigheter, kroppsbeherskelse, koordinasjon og fysiske egenskaper» og dermed være best mulig forberedt til skolestart.

Denne studien har følgende forskningsspørsmål:

Er femåringer med høy motorisk kompetanse i bedre fysisk form enn femåringer med lav motorisk kompetanse?

Er det forskjell på jenter og gutter når det gjelder motorisk kompetanse og fysisk form?

Fysisk form

Fysisk form kan defineres som et sett av faktorer som mennesket innehar eller kan oppnå, og som er med på å bestemme evnen til å utføre fysisk aktivitet (Bahr, McCrory, Bolic & Prøis, 2014). Fjørtoft, Pedersen, Sigmundsson og Vereijken (2003) definerer fysisk form på samme måte. De utdypet definisjonen av fysisk form i relasjon til motorikkbegrepet og hevder at motorikk inngår i all form for bevegelse og dermed blir en naturlig del av begrepet fysisk form. Motorikk er

imidlertid ikke det samme som fysisk form. Begrepet fysisk form innbefatter også at det stilles krav til fysiologiske egenskaper som utholdenhet og styrke, og disse egenskapene har tradisjonelt blitt lite vektlagt innenfor motorikkbegrepet.

Fysisk form kan også defineres som et individs totale yteevne, der egeninnsatsen er avgjørende for resultatet. Fysisk form kan deles opp i faktorer som aerob kapasitet (kondisjon), muskelstyrke, bevegelse, hurtighet, koordinasjons- og reaksjonsevne og tekniske ferdigheter. Faktorene er på den ene siden relatert til fysisk prestasjonsevne og på den andre til helse. Helse relatert form, som er mest aktuelt for barn, relateres til evnen til å utføre daglige aktiviteter. Disse daglige aktivitetene påvirkes av barnets overskudd og fysiologiske trekk, og gir lavere risiko for utvikling av livsstilssykdommer og lidelser (Bahr, 2009).

Barns fysiske form kan måles ved bruk av fysisk form-test (FF-test) (Fjørtoft et al., 2003; Fjørtoft, Pedersen, Sigmundsson & Vereijken, 2011). I tillegg til å måle fysisk form kan FF-testen være et uttrykk for barns evne til grunnleggende bevegelser, som for eksempel løping, hopping og kasting. Nordengen (2009) testet 345 femåringer med FF-test i 2005, 2006 og 2008. Gutter oppnår noe bedre resultat enn jenter på de fleste av øvelsene, og forskjellen er signifikant i øvelsen kast av liten ball. Studien antyder at antropometriske målinger som vekt, høyde og kroppsmasseindeks har betydning for testresultatene ved enkelte øvelser.

Barns fysiske form kan gi en indikasjon på deres helse i framtiden, som for eksempel risiko for hjerte-karsykdommer, muskel- og skjelettsykdommer og diabetes 2 (Hallal & Victoria, 2004; Ortega, Ruiz, Castillo, Moreno, Urzanqui, Gonzalez-Gross & Gutierrez, 2008; Strong, Malina, Blimkie, Daniels, Dishman, Gutin & Trudeau, 2005).

Motorisk kompetanse

Motorisk kompetanse beskriver barns evne til å fungere i hverdagen. Når bevegelsesoppgaver skal utføres, velges et mønster for aktivering av muskulatur som minimerer kravet til kraftinnsats (de Rugy, Loeb & Carroll, 2012). Evnen til å integrere flere sanseintrykk oppøves kontinuerlig over tid og er avgjørende for barns koordinative ferdigheter. De seks koordinative ferdighetene er balanse, rytme, tilpasset kraft, øye-hånd- og øye-fot-koordinasjon, romorientering og reaksjon. Disse utvikles gjennom modning, vekst og øvelse (Schmidt & Lee, 1999). Å ha gode bevegelsesferdigheter kan også føre til at barn opplever mestring, noe som kan bidra til å minske angst og styrke selvtillit (Moser, 2013; Skinner & Piek, 2001).

Lav motorisk kompetanse (LMK) eller motorisk usikkerhet er en vid betegnelse og omfatter barn som kan beskrives som litt klumsete, faller lett, har vanskeligheter med å ta imot en ball, men kan tilsynelatende fungere fint i hverdagen. Begrepet motorisk usikre barn inkluderer også barn som har mer omfattende vanskeligheter slik at deres aktiviteter i hverdagslivet blir negativt

påvirket både hjemme og på skolen (Sigmundsson & Pedersen, 2000). Barn med Developmental Co-ordination Disorder (DCD), «utviklingsmessige koordinasjonsforstyrrelser», er barn som har svak bevegelseskoordinasjon, som har svake motoriske ferdigheter og som ikke mestrer hverdagslige aktiviteter på en aldersadekvat måte (Sugden, Chambers & Utley, 2006).

Det finnes ingen enkle forklaringer på hvorfor noen barn er motorisk usikre, og antakelig spiller både arv og miljø en rolle. Barn med fysisk aktive foreldre har større sannsynlighet for å bli fysisk aktive selv enn barn med inaktive foreldre (Mjaavatn & Fjørtoft, 2008). Lite fysisk aktivitet i familien påvirker barnas bevegelseserfaring (Mjaavatn & Gundersen, 2005; Sigmundsson og Pedersen, 2000). Langvarig, alvorlig sykdom i de første leveårene eller omsorgssvikt kan også regnes som mulige årsaker til bevegelsesmessig understimulering, og dermed motorisk usikkerhet (Goddard, 2008).

Flere nasjonale og internasjonale undersøkelser kan si noe om omfanget av barn med lav motorisk kompetanse. Mæland (1992) identifiserte i et utvalg bestående av 360 tiåringer omtrent 5 % motorisk usikre barn på grunnlag av resultatene i en grovmotorikktest. Når det gjelder utbredelsen av DCD, har Cermak og Larkin (2002) funnet at 6–22 % av barn mellom 5 og 11 år oppfyller kriteriene for å bli definert som motorisk usikre, og i en studie av Henderson og Hall (1982) var dette tilfellet for mellom 5 og 8 % av de undersøkte barna. Forskning i Storbritannia gjennomført av Lingam, Hunt, Golding, Jongmans og Emond (2009), viste at 3,2 % av barna i barneskolen var motorisk usikre.

Bouffard, Watkinson, Thompson, Dunn og Romanow (1996) hevder at barns dårlige koordinasjon og svake utførelser og resultater i motoriske ferdigheter influerer på barnas interesser og motivasjon for å delta i fysiske aktiviteter. Barn med god lek-kompetanse som både er i god fysisk form og har høy motorisk kompetanse, er mer populære blant sine jevnaldrende (Bunker, 1991). Scott, Aloff, Hultsch og Meeman (2007) fant at barn med LMK er mindre fysisk aktive enn barn med HKM. Barn med LMK har lavere aerob og anaerob utholdenhet, muskelstyrke og hurtighet sammenlignet med barn med HMK.

Fysisk form og motorisk kompetanse

Flere studier har vist at motorisk kompetanse korrelerer med barns fysiske aktivitetsnivå (Cantell, Crawford & Doyle-Baker, 2008; Cliff, Okely, Smith & McKeen, 2009; Fjørtoft, Pedersen, Sigmundsson & Vereijken, 2011; Haga, 2008; Henderson, Sugden & Barnett, 2007; Williams et al., 2008). Fysisk form for ni-tiåringer korrelerer med motorisk kompetanse (Haga, 2008), og korrelasjonen er sterkere blant yngre barn (4–6 og 11–12 år) sammenlignet med eldre (15–16 år) (Haga, Gisladdottir & Sigmundsson, 2015). Korrelasjonen avtar med alder. Dette er utfordringer som de ansatte i barnehagen bør være oppmerksomme på, og de bør derfor legge til rette for at barn motiveres til å være fysisk aktive og oppnå

en god fysisk form. Barn med høy motorisk kompetanse er mer fysisk aktive enn barn med lav motorisk kompetanse (Williams et al., 2008; Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones & Kondilis, 2006). To studier viser at barn både i alderen 5 til 8 år og barn mellom 9 og 10 år med motoriske vansker hadde dårligere fysisk form enn kontrollgruppen som ikke hadde motoriske vansker (Haga, 2009; Hands & Larkin, 2002). I tillegg er yngre barn mer avhengig av sin motoriske kompetanse i utførelser av fysiske aktiviteter enn det ungdommer er. Ungdommer med lav motorisk kompetanse har mulighet til å velge relativt enkle motoriske oppgaver for å kunne utføre fysiske aktiviteter (Stodden, Langendorfer & Robertson, 2009). Andre studier viser derimot kun en svak sammenheng mellom motorisk kompetanse og fysisk form blant ungdom (Fisher, Reilly, Kelly, Montgomery, Williamson, Paton & Grant, 2005; Gisladdottir, Haga & Sigmundsson, 2013; Reed, Metzker & Phillips 2004). Det er likevel bekymringsfullt at barn med lav motorisk kompetanse er mindre delaktige i fysiske aktivitet og er i dårligere fysisk form enn sine jevnaldrende med høy motorisk kompetanse (Cairney et al., 2006).

Jenter og gutter

I noen studier finner man ingen forskjeller i andelen jenter og gutter med LMK, mens andre undersøkelser viser en tendens til at det er flere gutter enn jenter som er motorisk usikre (Mjaavatn & Gundersen, 2005; Sigmundsson & Pedersen, 2000). Moser og Reikerås (2014) fant at jenter hadde bedre motorikk enn gutter. Over 1000 toåringere ble testet, og resultatene fra studien viste at jentene gjorde det bedre på selvhjelpsferdigheter, finmotoriske ferdigheter og generelle bevegelsesferdigheter. På det grovmotoriske området, som blant annet å sparke en stor ball, sykle på en trehjuls sykkel eller løpe og hoppe, var det ingen forskjeller mellom guttene og jentene. Her var det forventet at guttene skulle gjøre det bedre, men det gjorde de ikke.

Cardon, Cauwenbergh, Labarque, Haerens og De Bourdeaudhuij (2008) hevder at det er viktig å finne faktorer som påvirker barns fysiske aktivitet for å kunne få barna aktive. De fant i en undersøkelse at guttene, i tilfeldig valgte barnehager, gikk flere skritt per minutt enn jentene.

Det er flere studier som viser betydningen av miljøet barna leker i, med hensyn til barns fysiske aktivitetsnivå (Timmons, Leblanc, Carson, Connor, Dillman, Janssen, Kho, Spence, Stearns & Tremblay, 2012). Organisert lek er mer effektiv for å oppnå bedre fysisk form enn om barna skulle få gjøre det de ville (Cleland, Crawford, Baur, Hume, Timperio & Salmon, 2008).

Helsedirektoratet viser i en kartleggingsundersøkelse fra 2012 (Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge) at blant seksåringene (1. klasse) tilfredsstillte 96 % av guttene og 87 % av jentene anbefalingene for fysisk aktivitet per dag (Helsedirektoratet, 2009). Kolle, Støren Stokke, Hansen og Anderssen (2012) viser i en norsk undersøkelse at 91 % av niårige gutter og 75 % av jentene i sam-

me alder har et aktivitetsnivå som tilfredsstillende rådene fra helsemyndighetene. Giske, Tjensvoll og Dyrstad (2010) fant at barns aktivitetsnivå for femåringer i barnehagen varierer i løpet av dagen. De fant ingen kjønnsforskjeller, men påpeker at den største pedagogiske utfordringen ligger i å fremme aktivitetsnivået hos de barna som er minst fysisk aktive.

Metode

Utvalg

Å teste barns motorisk kompetanse og fysiske form gir mange metodiske utfordringer. Til tross for at testene er enkle å gjennomføre og tilpasset barnas alder, kan motivasjonen for å delta i fysiske tester variere fra barn med HMK, sammenlignet med barn med LMK. Antropometriske forhold kan ha påvirket ulike aspekter av barnas fysiske form. I denne studien ble høyde og vekt målt og KMI beregnet, men målingene viste ubetydelige forskjeller mellom de to gruppene. Resultatene våre er også basert på forholdsvis få barn, noe som kan svekke studiens eksterne validitet og generaliserbarhet.

Undersøkelsen ble gjennomført i to omganger, vinteren 2014 og vinteren 2015. Utvalget i 2014 besto av totalt 92 barn fra åtte barnehager i utkanten av Trondheim. De åtte barnehagene ble selektert fordi de lå i nærheten av Bymarka, et utmarksområde vest for Trondheim sentrum. Barna var født i løpet av 2008, og gjennomsnittsalderen var 5 ½ år. Utvalget i 2015 besto av totalt 50 barn fra seks barnehager i sentrum av Trondheim. Barna var født i løpet av 2009, og gjennomsnittsalderen var 5 ½ år. De seks barnehagene ble trukket tilfeldig ut og spurt om de ville delta. Alle femåringene i barnehagene ble invitert til å delta. Totalt undersøkte vi 142 barn, 80 gutter og 62 jenter. Ingen av barna hadde noen form for funksjonsnedsettelse, og deltagelsen var frivillig.

Måleinstrument

Data er samlet inn ved hjelp av to måleinstrument: Movement Assessment Battery for Children (MABC-2) og Målemetoder for fysisk form hos barn 4–12 år (FF-test). MABC-2 måler finmotorikk, statisk og dynamisk balanse og ertepose- og ballferdigheter. Fysisk form-testen måler derimot evnen til å utføre fysisk arbeid. I tillegg ble barnas høyde og vekt målt.

MABC-2 er utviklet av Henderson, Sugden og Barnett (2007) og er benyttet for å måle barnas fin- og grovmotoriske ferdigheter. MABC-2 består av tre deler: 1) The Movement Assessment Battery for Children, som inkluderer motoriske tester som gir en kvantitativ og en kvalitativ evaluering av barnets motoriske ferdigheter, 2) The Movement ABC Checklist, et skjema som gir informasjon om hvordan barnet fungerer i hverdagslivet, og 3) Guidelines for Management

and Remediation, som inkluderer forslag til behandling og forebygging. Det er kun de individuelle, kvantitative testene som er benyttet i denne studien. Testene er oppdelt i fire aldersgrupper (4–6 år, 7–8 år, 8–9 år og 10–11 år), hvorav tre hovedområder vurderes innenfor hvert aldersintervall: håndmotorikk, ertepose- og ballferdigheter samt statisk og dynamisk balanse (Henderson, Sugden & Barnett, 2007). For fire–seksåringer består håndmotorikk av tre deløvelser: *Legge mynter på en sparebøsse*, *Tre kuber på en tråd* og *Følge sykkelvei med en blyant*. Ballferdigheter består av to deløvelser: *Ta imot en ertepose* og *Rulle ball i et mål*. Statisk og dynamisk balanse består av tre deløvelser: *Stå på ett ben*, *Hoppe med samlede ben over en snor* og *Gå på tå på linje*. For alle øvelsene ble manualen for gjennomføring fulgt. Spesifikk standardisering på barn i Norge og Skandinavia på MABC-2 er ikke gjennomført, men det er imidlertid studier som viser at normen i MABC-2s manual også kan være valid i Norge (Mæland, 1992; Sigmundsson & Rostoft, 2003). Barnas resultater blir vurdert ut fra et utvalg av barn på samme aldersnivå. Barnet får en skår fra null til fem, der null er best på hver enkelt øvelse. Det er rapportert intertester- og retest-reliabilitet på 0.62–0.98 og en Cronbachs alfa = 0.79. Totalskåren summerer opp hele testen og har en maksimal skår på 40. For fire–femåringer er en totalskår på under 10 innenfor normalen. Skår fra 10 til 13.5 indikerer motoriske problemer, og skår over 13.5 anses som tegn på alvorlige problemer. Grensen for alvorlige motoriske problemer for fire–femåringer er på 17 (Henderson, Sugden & Barnett, 2007).

For å måle barnas fysiske form ble FF-test for barn 4–12 år benyttet (Fjørtoft et al., 2003). Barna ble testet i løp, hopp, klatring og kast, og hele testen besto av ni øvelser. Testøvelsene har høy inter-korrelasjon (Spearman's rho 0.66–0.84) (Henderson, Sugden & Barnett, 2007). Øvelsene er enkle å gjennomføre og tilpasset barnas alder, noe som kan redusere stress og dermed øke motivasjonen og bedre utførelsen. Deløvelsene i FF-testen er: *Lengdehopp uten tilløp*, *Hopp på to ben (7m)*, *Hopp på ett ben (7m)*, *Kast av tennisball*, *Støt av medisinball*, *Klatring i ribbevegg*, *Pendelløp*, *10 x 5 meter*, *Hurtigløp*, *20 meter* og *Sirkelløp*, *6 minutter*. Manualen for gjennomføring av FF-testen ble fulgt (Fjørtoft et al., 2003). Følgende materialer ble brukt: markeringstape, måletape, stoppeklokker, gymnastikkmatter, markeringskjegler og målebånd.

Prosedyre

Barna kom sammen med ansatte fra barnehagene til gymsalen ved Dronning Mauds Minnes Høgskole for barnehagelærerutdanningen. De fikk informasjon om prosedyren og gjennomføringen. Barna fikk et nummer som ble benyttet i registreringen for anonymisering. Startøvelsen i MABC-2 var tilfeldig, men rekkefølgen var fast. Barna gjennomførte testene én og én. Ingen hadde gjennomført noen av testene tidligere, og alle fikk de samme beskjeder og opplysninger før hver øvelse.

I FF-testen ble barna organisert i grupper (to og to eller tre og tre). De åtte første testene ble gjennomført enkeltvis og i samme rekkefølge, det vil si at alle startet med lengdehopp uten tilløp og avsluttet med hurtigløp. Avslutningsvis ble sirkelløp i 6 minutter gjennomført i fellesskap. Det var en pause mellom MABC-2 og FF-testen.

Seks studenter og to lærere sto for datainnsamlingen i 2014, og tre studenter og to lærere i 2015. Alle fikk opplæring i forkant, og prosedyrene for både MABC-2 og FF-testen ble gjennomført med en forsøksbarnehage før begge datainnsamlingene startet. For å sikre reliabiliteten hadde hver og en av testpersonale ansvar for måling og vurdering av de samme øvelsene hver gang.

Datareduksjon og analyse

På bakgrunn av resultatene på MABC-2 ble det plukket ut 41 barn fordelt på to grupper. Barn med en totalskår på MABC-2 over 13.5 ble satt i LMK-gruppen fordi en slik skår viser tegn på alvorlige motoriske problemer. Gjennomsnittlig totalskår for LMK-gruppen var 17.6 ($n = 23$, 18 gutter og 5 jenter). Barn med en totalskår mindre enn 3 ble satt i HMK-gruppen. Totalskår mindre enn 3 ble valgt fordi det indikerer en god motorikk. Jo lavere skår, dess bedre motorikk (Henderson, Sugden & Barnett, 2007). Gjennomsnittlig totalskår for HMK-gruppen var 1.3 ($n = 18$, 6 gutter og 12 jenter). Gjennomsnittlig alder i LMK-gruppen var 5½ år, høyde 1,147 m, vekt 20,8 kg og kroppsmasseindeks (KMI) 15,7 kg/m². Gjennomsnittlig alder i HMK-gruppen var 5 år og 6 måneder, høyde 1,159 m, vekt 21,6 kg og KMI 16,0 kg/m².

Registreringsskjema ble benyttet, og resultatene ble lagt inn manuelt i IBM SPSS versjon 22. For å finne en skår for barnas fysiske form ble hvert enkelt barns resultat på de åtte deløvelsene gjort om til en standardisert skår (Z-skår) basert på hele utvalgets (142) gjennomsnitt ($Z = (x - \bar{x}) / SD$). Z-skår ble brukt fordi høy skår alltid indikerer et høyt resultat og en lav skår indikerer et lavt resultat. I de tilfellene der måling ikke ble godkjent, ble z-skår satt til null, det vil si at målingen ble satt til gjennomsnittsverdi. Dette gjaldt for fem barn i *Lengdehopp uten tilløp*, for tre barn i *Hopp med samlede ben*, for tre barn i *Klatring i ribbevegg* og for 22 barn i *Hopp på ett ben*. *Hopp på ett ben* var vanskelig for mange av barna, og mange fikk ikke godkjent resultat. Totalskår for fysisk form for hvert enkelt barn ble kalkulert som hvert barns gjennomsnittlige z-skår. En enveis ANOVA ble brukt for å teste om det var forskjeller mellom gruppene. Effektstørrelse ble kalkulert ved å bruke partiell eta kvadrat (partiell η^2). Partiell η^2 forteller hvor stor andel av variansen i avhengig variabel (ulike øvelser i fysisk form-testen) som kan forklares ut fra gruppetilhørighet (LMK eller HMK). Statistisk signifikans ble satt til $p \leq 0.05$.

Vurdering av studiens reliabilitet og validitet

Datainnsamlingen ble gjort i to runder med studenter som hjelpere, noe som medførte noen utfordringer angående reliabiliteten. Vi gjorde de samme forberedelsene før begge rundene, og prosedyrene ble prøvd ut med barnehagebarn før vi startet selve datainnsamlingen. Vi benyttet også det samme testutstyret og testmanualer. På den måten har vi prøvd å sikre oss at målingene var så reliable som mulig. Både MABC-2-testen og FF-testen er anerkjente tester og er hver for seg valide. To andre studier har brukt disse to testene for å studere forholdet mellom barns motorikk og fysiske form (f.eks. Haga, 2008 og Haga, Gisladottir & Sigmundsson, 2015). Vi er klar over at noen få av deløvelsene på de to testene kan måle noe av det samme. Dette gjelder først og fremst *Hoppe med samlede ben over en snor* (MABC) og *Lengdehopp uten tilløp* samt *Hopp på to ben (7 m)* (FF-test). Selv om startposisjonene er like for disse tre deløvelsene, vil utførelsen være forskjellig. Vi vil likevel hevde at de to testene måler ulike parameter hos barn, og ikke minst vil begge testenes totalskår være uttrykk for helt forskjellige forhold.

Etiske hensyn

Prosjektet ble registrert i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste 07.11.2014. Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (prosjekt 40641) har i vedtak 2014/2088 funnet at prosjektet ikke er framleggingspliktig. Det ble samlet inn samtykke fra foreldrene i forkant av studien. De ansatte i barnehagene og barna kunne når som helst trekke seg fra testingen, men ingen gjorde dette.

Resultat

Tabell 1 Resultater for de ulike delene av MABC-2-testen samt totalskår (\bar{x} = gjennomsnitt, SD = standardavvik).

MABC-2-test	Lav motorisk kompetanse (LMK)		Høy motorisk kompetanse (HMK)		Signifikans-nivå
	N	\bar{x} (SD)	N	\bar{x} (SD)	
Håndmotorikk	23	7.50 (2.79) 79)	18	0.61 (0.85)	0.000
Ballferdighet	23	3.83 (3.83)	18	0.67 (0.69)	0.000
Statisk og dynamisk balanse	23	6.28 (6.28)	18	0.03 (0.12)	0.000
Totalskår MABC-2	23	17.61 (3.86)	18	1.31 (0.73)	0.000

I tabell 1 ser vi at LMK-gruppen har høyere skår på alle de tre delene av MA-BC-2-testen samt totalskår. Dette viser at LMK-gruppen har dårligere motorikk enn HMK-gruppen.

Tabell 2 Resultater for de ulike øvelsene samt totalskår for fysisk form (cm = centimeter, s = sekunder, m = meter, \bar{x} = gjennomsnitt, SD = standardavvik, i.s. = ikke signifikant, partiell η^2 = partiell eta kvadrat).

Fysisk form-test Begge kjønn	Lav motorisk kompetanse (LMK)		Høy motorisk kompetanse (HMK)		Signifikans-nivå p-verdi	Effektstørrelse partiell η^2
	N	\bar{x} (SD)	N	\bar{x} (SD)		
Lengdehopp uten tilløp (cm)	23	93.9 (15.36)	17	103.9 (9.81)	0.023	0.128
Hopp på to ben (s)	21	6.2 (1.82)	18	4.59 (0.97)	0.002	0.234
Hopp på ett ben (s)	16	5.8 (1.439)	18	4.37 (1.14)	0.003	0.244
Kast av tennisball (m)	23	5.81 (1.56)	18	6.77 (2.31)	i.s.	0.060
Støt av medisinball (m)	23	1.8 (0.45)	18	2.0 (0.45)	i.s.	0.070
Klatring i ribbevegg (s)	22	45.5 (19.3)	18	27.3 (8.6)	0.001	0.265
Pendelløp (s)	23	33.6 (4.87)	18	29.1 (2.68)	0.001	0.245
Hurtigløp, 20 meter (s)	23	5.8 (0.57)	18	5.3 (0.45)	0.005	0.187
Sirkelløp i 6 minutter (m)	23	685 (114.4)	18	790 (103.1)	0.004	0.193
Totalskår Fysisk form (z-skår)	23	-0.44 (0.69)	18	0.41 (0.57)	0.000	0.312

Tabell 2 viser at barna i HMK-gruppen presterer bedre enn barna i LMK-gruppen på alle de ni øvelsene i FF-testen. Forskjellene er signifikante i alle enkeltøvelsene med unntak av kast av tennisball og støt av medisinball. Barna i HMK-gruppen har høyere totalskår på FF-testen enn LMK-gruppen og er dermed i bedre fysisk form enn barna i LMK-gruppen.

Det var ubetydelige forskjeller mellom gruppene når det gjaldt alder, høyde, vekt og KMI.

De detaljerte resultatene fra variansanalysen for hver øvelse og totalskår for fysisk form-testen er presentert under.

Lengdehopp uten tilløp

En signifikant forskjell mellom gruppene ble funnet, $F(1,39) = 5.596$, $p = 0.023$, og effektstørrelsen var liten (partiell $\eta^2 = 0.128$).

Hopp på to ben

En signifikant forskjell mellom gruppene ble funnet, $F(1,38) = 11.272$, $p = 0.002$, og effektstørrelsen var moderat (partiell $\eta^2 = 0.234$).

Hopp på ett ben

En signifikant forskjell mellom gruppene ble funnet, $F(1,33) = 10.308$, $p = 0.003$, og effektstørrelsen var moderat (partiell $\eta^2 = 0.244$).

Kast av tennisball

Det ble ikke funnet en signifikant forskjell mellom gruppene, $F(1,40) = 2.505$, $p = \text{i.s.}$, og effektstørrelsen var liten (partiell $\eta^2 = 0.060$).

Støt av medisinball

Det ble ikke funnet en signifikant forskjell mellom gruppene, $F(1,40) = 2.936$, $p = \text{i.s.}$, og effektstørrelsen var liten (partiell $\eta^2 = 0.070$).

Klatring i ribbevegg

En signifikant forskjell mellom gruppene ble funnet, $F(1,39) = 13.681$, $p = 0.001$, og effektstørrelsen var høy (partiell $\eta^2 = 0.265$).

Pendelløp

En signifikant forskjell mellom gruppene ble funnet, $F(1,40) = 12.719$, $p = 0.001$, og effektstørrelsen var moderat (partiell $\eta^2 = 0.245$).

Hurtigløp, 20 meter

En signifikant forskjell mellom gruppene ble funnet, $F(1,40) = 8.987$, $p = 0.005$, og effektstørrelsen var moderat (partiell $\eta^2 = 0.187$).

Sirkelløp i 6 minutter

En signifikant forskjell mellom gruppene ble funnet, $F(1,40) = 9.323$, $p = 0.004$, og effektstørrelsen var moderat (partiell $\eta^2 = 0.193$).

Totalskår Fysisk form

En signifikant forskjell mellom gruppene ble funnet, $F(1,40) = 17.720$, $p = 0.000$, og effektstørrelsen var høy (partiell $\eta^2 = 0.312$).

Korrelasjon mellom MABC-2 og FF-testen

Det var en relativt høy og signifikant korrelasjon mellom den totale skåren på MABC-2 og FF-testen blant alle deltagerne i LMK-gruppen og HMK-gruppen ($r = -.581$, $p = 0.000$, $n = 41$). Det vil si at en høy skår på MABC-2 (motoriske problemer) gir en lav skår på FF-testen. Lav skår på MABC-2 gir høy skår på FF-testen (god fysisk form). Når det gjelder hele utvalget, var korrelasjonen noe svakere ($r = -.449$, $p = 0.000$, $n = 142$).

Forskjeller mellom jenter og gutter

Vi finner en forskjell mellom LMK- og HMK-gruppen når det gjelder fordeling av kjønn. I HMK-gruppen er 66 % jenter og 33 % gutter, mens det i LMK-gruppen er 26 % jenter og 74 % gutter. Det vil si at det er dobbelt så mange jenter som gutter i HMK-gruppen og over tre ganger så mange gutter som jenter i LMK-gruppen. Når det gjelder kjønnsforskjeller, presenteres data fra hele utvalget. Dette fordi det var en skjev kjønnsfordeling i både LMK- og HMK-gruppen.

Tabell 3 Resultater for jenter og gutter i hele utvalget for de ulike delene av MABC-2-testen samt totalskår (\bar{x} = gjennomsnitt, SD = standardavvik, i.s. = ikke signifikant).

MABC-2-test	Jenter		Gutter		Signifikansnivå
	N	\bar{x} (SD)	N	\bar{x} (SD)	
Håndmotorikk	62	2.74 (2.32)	80	4.99 (2.98)	0.000
Ballferdighet	62	2.56 (1.82)	80	2.51 (2.22)	i.s.
Statisk og dynamisk balanse	62	1.49 (2.10)	80	2.27 (3.49)	i.s.
Totalskår MABC-2	62	6.80 (4.32)	80	9.78 5.91)	0.001

Tabell 3 viser at jentene har bedre håndmotorikk og totalskår på MABC-2-testen enn guttene. I ballferdighet og statisk og dynamisk balanse er det ingen kjønnsforskjeller.

Tabell 4 viser at det var signifikante forskjeller på FF-testen mellom jenter og gutter på to av øvelsene. Guttene kastet tennisball og støtte medisnball lenger enn jentene. På de andre deltestene er det kun små kjønnsforskjeller, og ingen av dem er signifikante. Totalskåren på FF-testen er og tilnærmet lik.

Tabell 4 Resultater for de ulike øvelsene samt totalskår for fysisk form for jenter og gutter (cm = centimeter, s = sekunder, m = meter, \bar{x} = gjennomsnitt, SD = standardavvik, i.s.= ikke signifikant).

Fysisk form-test	Jenter		Gutter		Signifikansnivå p-verdi
	N	\bar{x} (SD)	N	\bar{x} (SD)	
Lengdehopp uten tilløp (cm)	61	95.85 (16.0)	75	99.71 (13.2)	i.s.
Hopp på to ben (s)	62	5.25 (1.72)	77	5.91 (2.79)	i.s.
Hopp på ett ben (s)	58	4.83 (1.61)	62	5.29 (1.49)	i.s.
Kast av tennisball (m)	62	5.06 (1.40)	80	6.60 (2.12)	0.000
Støt av medisinball (m)	62	1.73 (0.33)	80	1.95 (0.47)	0.002
Klatring i ribbevegg (s)	61	30.47 (11.2)	78	33.77 (15.5)	i.s.
Pendelløp (s)	62	30.36 (2.33)	80	31.38 (3.63)	i.s.
Hurtigløp, 20 meter (s)	62	5.53 (0.50)	80	5.58 (0.57)	i.s.
Sirkelløp i 6 minutter (m)	62	746.9 (112)	80	768.5 (116) 0.029	i.s.
Totalskår Fysisk form (z-skår)	62	-0.036 (0.50)	80	0.029 (0.66)	i.s.

Drøfting

Målet med denne studien var å studere om et utvalg femåringer med høy motorisk kompetanse (HMK) er i bedre fysisk form enn femåringer med lav motorisk kompetanse (LMK). I tillegg ville vi studere om det var forskjell på jenter og gutter når det gjelder motorisk kompetanse og fysisk form. En motorikktest og en fysisk form-test kan i utgangspunktet se ut til å måle noe av det samme. Men dette er ikke tilfellet. De motoriske testene benyttet i MABC-2 i denne studien, måler finmotorikk, statisk og dynamisk balanse og ertepose- og ballferdigheter. Fysisk form-testen måler derimot evnen til å utføre fysisk arbeid, og inkluderer aerob og anaerob utholdenhet og hurtighet. Det kan derfor argumenteres for at de motoriske testene i denne studien skiller seg tydelig ut fra testene i fysisk form-testen. Funnene i denne studien er i overensstemmelse med studier som viser at barn med LMK har lavere aerob og anaerob utholdenhet, muskelstyrke og hurtighet sammenlignet med barn med HMK (Scott et al., 2007).

Resultatene viste at LMK-gruppen har gjennomsnittlig høyere skår på alle de tre delene av MABC-2-testen samt totalskår sammenlignet med HMK-gruppen. Selv om lav motorisk kompetanse er en vid betegnelse (Sigmundsson & Pedersen, 2000), kan barns dårlige koordinasjon og svake utførelser og resultater i motoriske ferdigheter influere på barnas interesser for å delta i fysiske aktiviteter (Bouffard et al., 1996), noe som kan ha påvirket resultatet.

Resultatene på FF-testen viser at barna i HMK-gruppen har høyere gjennomsnittlig skår enn LMK-gruppen på alle de ni øvelsene. Forskjellene er signifikante i alle enkeltøvelsene med unntak av kast av tennisball og støt av medisinball. Dette er i tråd med tidligere forskning på barn, som også fant en positiv korrelasjon mellom barns motoriske kompetanse og fysiske form for ni-tiåringer (Haga, 2008). Er barn i dårlig fysisk form fordi de har lav motorisk kompetanse, eller har de lav motorisk kompetanse fordi de er i dårlig fysisk form? En slik «høna eller egget-diskusjon» vil det være vanskelig å gi et entydig svar på.

LMK- og HMK-gruppene har høyere korrelasjon mellom MABC-2- og FF-testen enn hele utvalget, noe som viser at motorikk påvirker resultatene på FF-testen, eller omvendt. Dette bekreftes også av resultatene på de ulike deltestene hvor HMK-gruppen gjør det bedre på alle testene (dog ikke signifikant på kast av liten ball og støt av medisinball).

Helsedirektoratets anbefaling om 60 minutter daglig fysisk aktivitet kan være lettere å oppnå for barn med HMK enn barn med LMK. Barn med LMK kan velge en mer sedat livsstil på grunn av sin lave motoriske kompetanse (Cairney, Faight, Corna & Flouris, 2006; Hands & Larkin, 2002). Ifølge Cairney et al., (2006) er barn med LMK ikke like fysisk aktive og ikke i samme fysiske form som sine jevnaldrende med HMK. Barn med LMK opplever ofte seg selv i nederlagssituasjoner i lek med andre barn. De kan av den grunn trekke seg ut av lek som nettopp fremmer motorisk utvikling. Barnet er inne i en negativ sirkel, det får dårligere selvtillit, og lysten og motivasjonen til å leke forsvinner (Mjaavatn & Gundersen, 2005). Det er grunn til å tro at god motorisk kompetanse bidrar til at barn er mer fysisk aktive. Fysisk aktive barn kan få bedre helse, og har dermed mindre risiko for hjerte-karsykdommer, muskel- og skjelettsykdommer og diabetes 2 i voksen alder (Hallal & Victoria, 2004; Ortega et al., 2008; Strong et al., 2005).

Det viser seg at for å etablere sosial status for skolebarn er det viktigere å være motorisk dyktig enn å være faglig dyktig på skolen (Mjaavatn & Gundersen, 2005). En mulig sammenheng mellom motorisk kompetanse og fysisk form kan dermed også ha psykologiske implikasjoner.

Ungdommer med LMK velger ofte enklere øvelser som ikke nødvendigvis avslører deres fysiske form, øvelser som ikke krever altfor god motorikk å utføre, og som de vet at de mestrer (Stodden et al., 2009). Gisladdottir, Haga og Sigmundsson (2013) viser til en svak sammenheng mellom motorisk kompetanse og fysisk form for 15- og 16-åringer, noe som kan tyde på at motorisk kompetanse ikke er avgjørende for å opprettholde god fysisk form for ungdom. Ungdom kan oppnå god fysisk form til tross for svak motorisk kontroll. For barn er dette annerledes. Ifølge Bouffard et al. (1996) er dårlig koordinasjon og svake utførelser i motoriske ferdigheter influert av barnas motivasjon for å delta i fysiske aktiviteter. Begge disse faktorene kan ha hatt betydning for at LMK-gruppen skårer lavere enn HMK-gruppen. Barn med HMK presterer bedre der det kreves koordinative ferdigheter, som i hopp, klatring og løp (Hands et al.,

2009). Cantell, Crawford og Doyle-Baker (2008) mener det er større grunn til å tro at barn med motoriske vansker vil ta med seg disse inn i voksenlivet enn at de vil vokse dem av seg. Det er derfor bekymringsfullt hvis barn med LMK unngår fysisk aktivitet fordi de dermed vil fortsette å være i dårligere fysisk form enn sine jevnaldrende (Cairney et al., 2006).

Det var store kjønnsforskjeller i denne studien. Det er dobbelt så mange jenter som gutter i HMK-gruppen og nesten tre ganger så mange gutter som jenter i LMK-gruppen. De store skjevhetene i kjønnsfordeling både i HMK- og LMK-gruppen er i seg selv et markant funn. Dette stemmer overens med tidligere studier, som viser en tendens til at det er flere gutter enn jenter som er motorisk usikre (Mjaavatn & Gundersen, 2005; Sigmundsson & Pedersen, 2000). Dette er det stor grunn til å forske videre på.

Blant hele utvalget hadde jentene bedre håndmotorikk og totalskår på MA-BC-2-testen enn guttene. Totalskåren på FF-testen er tilnærmet lik for gutter og jenter. Ifølge Cardon et al. (2008) går guttene flere skritt enn jentene. Miljøet barna leker i, har derimot stor betydning for hvor aktive begge kjønn er (Timmons et al., 2012). Studier viser at barn i gjennomsnitt er mer fysisk aktiv ute enn inne (Giske, Tjensvoll & Dyrstad, 2010). Selv om man antar at utetiden er en god arena for fysisk aktivitet, vil variasjonene innad i en gruppe være store, så lenge barna selv kan velge hva de vil gjøre (Storli & Hagen, 2010).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremhever at alle barn skal videreutvikle kroppsbeherskelse og motorikk, og at barnehagepersonalet skal inspirere alle barna til å søke fysiske utfordringer. Når vi finner såpass store forskjeller blant barnehagebarna både i motorisk kompetanse og fysisk form, kan dette tyde på at enten følges ikke Rammeplanen godt nok opp, eller så er det andre årsaker til at noen av barna i barnehagen ikke utvikler sin motoriske kompetanse og fysiske form godt nok. Her er nok også foreldrenes rolle av avgjørende betydning, og bør bli gjenstand for videre studier.

Konklusjon

Resultatene i denne studien viser barna med HMK er i bedre fysisk form enn barna med LMK. Flere empiriske og longitudinelle studier er nødvendig for å øke forståelsen av forholdet mellom motorisk kompetanse og fysisk form for barn. Det er imidlertid grunn til å tro at femåringer med LMK trenger motivasjon og stimulering til fysisk aktivitet i barnehagen. Det vil både kunne utvikle deres fysiske form og styrke deres motorikk. De ansatte i barnehagen bør dermed legge til rette for et stimulerende bevegelsesmiljø og motivere alle barn til allsidig lek, ikke bare i nærområdet, men i skogen, på fjellet og i fjæra både sommer og vinter. Allsidig fysisk lek bør nedfelles i barnehagers dags-, ukes- og årsplaner for å ivareta dette.

Takk til de ni studentene for god hjelp til datainnsamlingen.

Litteraturliste

- Bahr, R. (2009). *Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Bahr, R., McCrory, P., Bolic, T. & Prøis, L.A. (2014). *Idrettskader: diagnostikk og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bouffard, M., Watkinson, E.J., Thompson, L.P., Dunn, J.L.C. & Romanow, S.K.E. (1996). A test of the activity deficit hypothesis with children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 61–73.
- Bunker, L.K. (1991). The role of play and motor skill development in building childrens self-confidence and self-esteem. *Elementary School Journal*, 91(5), 467–471.
- Cairney, J., Faight, B.E., Corna, L. & Flouris, A. (2006). Developmental coordination disorder, age, and play: A test of the divergence in activity-deficit with age hypothesis. *Adapt Phys Activity Quarterly*, 23(3), 261–276.
- Cantell, M., Crawford, S.G. & Doyle-Baker, P.K. (2008). Physical fitness and health indices in children, adolescents and adults with high or low motor competence. *Human Movement Science*, 27(2), 344–362.
- Cardon, G., Cauwenberghe, E.V., Labarque, V., Haerens, L. & De Bourdeaudhuij, I. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during recess. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 11.
- Cermak, S.A. & Larkin, D. (2002). *Developmental Coordination Disorder*. New York: Delmar Thomsom Learning.
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L., Hume, C., Timperio, A. & Salmon, J. (2008). A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *National Library of Medicine National Institutes of Health*, 32(11), 1685–1693.
- Cliff, D.P., Okely, A.D., Smith, L.M. & McKeen, K. (2009). Relationships between fundamental movement skills and objectively measured physical activity in preschool children. *Pediatric Exercise Science*, 21(4), 436–439.
- de Ruy, A., Loeb, G.E. & Carroll, T.J. (2012). Virtual biomechanics: a new method for online reconstruction of force from EMG recordings. *Journal of Neurophysiology*, 108(12), 3333–3341.
- Fisher, A., Reilly, J.J., Kelly, L.A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J.Y. & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(4), 684–688.
- Fjørtoft, I., Pedersen, A.V., Sigmundsson, H. & Vereijken, B. (2003). *Utvikling og utprøving av målemetoder for fysisk form hos barn 4–12 år*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

- Fjørtoft, I., Pedersen, A.V., Sigmundsson, H. & Vereijken, B. (2011). Measuring physical fitness in children who are 5 to 12 years old with a test battery that is functional and easy to administer. *Physical Therapy*, 91(7), 1087–1095.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 24. april 2017 nr. 487.
- Giske, R., Tjensvoll, M. & Dyrstad, S.M. (2010). Fysisk aktivitet i barnehagen. Et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en avdeling med femåringer. *Nordisk BarnehageForskning*, 3(2), 53–62.
- Gisladdottir, O., Haga, M. & Sigmundsson, H. (2013). Motor competence and physical fitness in adolescents. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics Physical Therapy*, 26(1), 69–74.
- Goddard, S. (2008). *What Babies and Children Really Need*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- Haga, M. (2008). The relationship between physical fitness and motor competence in children. *Child: Care, health and development*, 43(3), 329–334.
- Haga, M. (2009). Physical fitness in children with high motor competence is different from that in children with low motor competence. *American Physical Therapy Association*, 89(10), 1089–1097.
- Haga, M., Gisladdottir, T. & Sigmundsson, H. (2015). The relationship between motor competence and physical fitness is weaker in the 15–16 yr. Adolescent age group than in younger age groups (4–5 yr. and 11–12 yr.). *Perceptual and Motor Skills*, 121(3), 900–912.
- Hagen, T.L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske miljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Nordisk BarnehageForskning*, 10(5) 1–16.
- Hallal, P.C. & Victoria, C.G. (2004). Reliability and validity of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ). *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(3), 556–556.
- Hands, B. & Larkin, D. (2002). Physical fitness and developmental coordination disorder. I S.A. Cermak og D. Larkin (red.), *Developmental coordination disorder* (s. 172–184). New York: Amazon.
- Hands, B., Larkin, D., Parker, H., Straker, L. & Perry, M. (2009). The relationship among physical activity, motor competence and health-related fitness in 14-year-old adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine og Science in Sports*, 19(5), 655–663.
- Henderson, S.E. & Hall, W. (1982). Concomitants of clumsiness in young school-children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 24(4), 448–460.
- Henderson, S.E., Sugden, D.A. & Barnett, A.L. (2007). *Movement ABC. Movement Assessment Battery for Children – 2: Manual supplement*. Stockholm: Pearson.
- Katzmarzyk, P.T., Church, T.S., Craig, C.L. & Bouchard, C. (2009). Sitting time and mortality from all causes, cardiovascular disease, and cancer. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(5), 998–1005.

- Kolle, E., Støren Stokke, J., Hansen, B.H. & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringene i Norge*. Rapport. Oslo: Helsedirektoratet.
- Kvam, M. (2014). *Barn i god fysisk form får bedre hjernekapasitet*. Nyhetsartikkel. Norsk Helseinformatikk.
- Lingam, R., Hunt, L., Golding, J., Jongmans, M. & Emond, A. (2009). Prevalence of developmental coordination disorder using the DSM-IV at 7 years of age: A UK population-based study. *Pediatrics*, 123(4), 693–700.
- Mjaavatn, P.E. & Fjørtoft, I. (2008). *Barn og fysisk aktivitet – med hovedvekt på aldersgruppa 0–16 år*. Program for foreldreveiledning. Informasjon og veiledning til foreldre og andre voksne. Oslo: Helsedirektoratet, Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.
- Mjaavatn, P.E. & Gundersen, K.A. (2005). *Barn – Bevegelse – Oppvekst*. Kristiansand: Akilles.
- Moser, T. (2013). Motorikk, utvikling og læring – en kort innføring i grunnleggende begreper og forståelser. I T. Moser, E.B. Sandseter & T.L.Hagen (red.), *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 126–149). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moser, T. & Reikerås, E. (2014). Motor-life-skills of toddlers – A comparative study of Norwegian and British boys and girls applying the Early Years Movement Skills Checklist. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 115–135.
- Mæland, A.F. (1992). Identification of children with motor coordination problems. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(4), 330–342.
- Nordengen, A. (2009). *Barns fysisk form – en kartlegging av femåringer over en periode på fire år*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Castillo, M.J., Moreno, L.A., Urzanqui, A., Gonzalez-Gross, M. & Gutierrez, A. (2008). Health-related physical fitness according to chronological and biological age in adolescents. The AVENA study. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 48(3), 371–379.
- Reed, J.A., Metzker, A. & Phillips, D.A. (2004). Relationships between physical activity and motor skills in middle school children. *Perceptual and Motor Skills*, 99(2), 483–494.
- Rivlis, I., Hay, J., Cairney, J., Klentrou, P., Liu, J.A. & Faught, B.E. (2011). Physical activity and fitness in children with developmental coordination disorder: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 894–910.
- Schmidt, R.A. & Lee, T.T. (1999). *Motor control and learning*. Champaign: Human Kinetics.
- Scott, N., Aloff, V., Hulstsch, D. & Meeman, D. (2007). Physical fitness in children with developmental coordination disorder. *Research Quarterly Exercise and Sport*, 78(5), 438–450.
- Sigmundsson, H. & Pedersen, A.V. (2000). *Motorisk utvikling: nyere perspektiver på barns motorikk*. Oslo: Sebu forlag.

- Sigmundsson, H. & Rostoft, M.S. (2003). Motor development: Exploring the motor competence of 4-years-old Norwegian children. *Scandinavian Journal of Education Research*, 47(4), 451–459.
- Skinner, R.A. & Piek, J.P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20(1–2), 73–94.
- Stodden, D., Langendorfer, S. & Robertson, M.A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 223–229.
- Storli, R. & Hagen, T.L. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445–456.
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J.R., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B. & Trudeau, F.O. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737.
- Sugden, D.A., Chambers, M. & Utley, A. (2006). Development Coordination Disorder as a Specific Learning Difficulty. *Leeds Consensus Statement*.
- Timmons, B., Leblanc, A., Carson, V., Connor, G., S, Dillman, C., Janssen, I., ... Tremblay, M. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *National Library of Medicine National Institutes of Health*, 37(4), 773–792.
- Vedul-Kjelsås, V., Stensdotter, A.K., Haga, M. & Sigmundsson, H. (2015). Physical fitness, self-perception and physical activity in children with different motor competence. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 8(1), 45–57.
- Williams, H.G., Pfeiffer, K.A., O'Neill, J.R., Dowda, M., McIver, K.L., Brown, W.H. & Pate, R.R. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity*, 16(6), 1421–1426.
- World Health Organization (2013). *World Health Statistics – Indicator compendium*. Global Health Observatory.
- Wrotniak, B.H., Epstein, L.H., Dorn, J.M., Jones, K.E. & Kondilis, V.A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6), 1758–1765.

Abstract

Children's physical fitness can give an indication of their health and can affect their social skills, self-esteem and learning. The purpose of this study is to gain knowledge about the relationship between physical fitness and motor skills in children at the age of five. The research question is: Are five-year-old children with high motor skills in better physical shape than five-year-old children with low motor skills?

Movement ABC-test and Physical fitness-test was used to test the child's motor skills and physical fitness. 142 children from 14 preschools participated. The study shows that children with high motor skills are in better physical shape than children with low motor skills. Then, there is a correlation between children's motor skills and physical fitness. Preschools should thus facilitate that children with low motor skills will be motivated to be more physically active.

Keywords: Children, high motor competence, low motor competence, physical fitness

Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement

Ella Bjerga

Ella Bjerga
Universitetet
i Stavanger
ellabjer@hotmail.com

Målet med denne studien har vært å undersøke sammenhengen mellom læreratferd og elevers opplevde atferdsengasjement. Læreratferd er forventet ut fra tidligere forskning å ha sammenheng med elevengasjement. Data ble innsamlet fra 10 norske skoler i forbindelse med prosjektet «Classroom interaction for enhanced student learning» (CIESL), ledet av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, ved bruk av observasjon og spørreskjema som metode. Totalt var utvalget i denne studien på 52 lærere og 1689 elever fra 5. til 10. klasse. Resultater fra regresjonsanalyser indikerer en positiv sammenheng mellom «Classroom Climate» og atferdsengasjement når det var kontrollert for trinn, kjønn, sosioøkonomisk status og disiplinwansker. Denne sammenhengen indikerer at lærerens relasjonelle ferdigheter og evne til å skape et positivt klasseklima har betydning for elevers atferdsengasjement. Funnene vil bli diskutert mer i detalj.

Nøkkelord: Classroom Climate, ISTOF, atferdsengasjement

Introduksjon

Mange elever har lite engasjement for skolearbeid (Marks, 2000). Forskning indikerer at engasjement er sentralt for å få optimalt utbytte av skolen, og for sosial og kognitiv utvikling (for oversikt se Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Flere studier antyder at elevers aktive og entusiastiske deltakelse i læringsaktiviteter predikerer læringsutbytte og fullførelse av skolen (Connell, Halpem-Felsher, Clifford, Crichlow & Usinger, 1995; Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles & Wellborn, 1998). Derfor vil det være hensiktsmessig å bidra til at engasjementet blant elever i den norske skolen i dag øker. Tidligere forskning har vektlagt sammenhengen mellom effektiv undervisning og engasjement hos elevene,

og dette er fortsatt et aktuelt forskningsområde (se Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers, Timperley & Earl, 2014 for oversikt). Flere studier antyder at lærerens atferd påvirker elevens engasjement (Day, Sammons & Stobart, 2007; Muijs & Reynolds, 2010; Opdenakker & Van Damme, 2006). Lærer støtte (Wentzel, 1997), lærerens involvering (Skinner & Belmont, 1993) og gode relasjoner mellom lærer og elev (Pianta, Hamre & Allen, 2012) er elementer som har vist seg å ha positiv effekt på elevens engasjement. Formålet med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom disse to sentrale faktorene i klasserommet: læreratferd og elevens engasjement. Begrepet sammenheng er brukt i denne studien istedenfor begrepet relasjon. Dette må ikke forstås som at studien antyder årsak-virkning-effekt mellom fenomenene som måles, men heller at begrepet er brukt for å skille det fra «relasjoner» som tematisk konsept. Er det slik at effektiv læreratferd korrelerer med høyt engasjement blant elevene? I så fall, er det da en spesiell type læreratferd som er knyttet til elevens engasjement? Spesifikt undersøker studien det som kalles atferdsengasjement opp mot effektiv læreratferd på mellom- og ungdomsskoletrinnet. Atferdsengasjement blir i hovedsak beskrevet som positiv atferd, utholdenhet, konsentrasjon, aktiv involvering og innsats (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Mange forskere ser på engasjement som en synlig manifestasjon av motivasjon (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985). I en rapport fra National Research Council & Institute of Medicine 2004, sitert i Fredricks mfl. (2004, s. 63) ses motivasjon og engasjement på som synonymer. Det vil også denne studien gjøre.

Mål for studien

Hensikten med denne studien er å bygge på tidligere studier gjennom å undersøke om det er sammenheng mellom læreratferd og elevens engasjement, ved bruk av observasjon og spørreskjema som metode. Dette kan gi verdifull kunnskap, som kan bidra til å målrette læreres videreutvikling knyttet til undervisningseffektivitet, som videre kan skape mer engasjement i form av atferdsengasjement hos elever.

Med utgangspunkt i den teoretiske drøftingen ovenfor blir følgende problemstilling drøftet videre:

Er det sammenheng mellom effektiv læreratferd og elevenes opplevelse av atferdsengasjement, når det er kontrollert for trinn, kjønn, sosioøkonomisk status (SES) og disiplinivansker?

Elevengasjement

Engasjement blir definert på forskjellige måter av ulike forskere. I denne studien er det tatt utgangspunkt i beskrivelsen av atferdsengasjement i Skinner mfl. (2008), som er beskrevet i detalj under. Trekkene som blir inkludert, er kjerneindikatorer

på atferdsengasjement i klasserom, og svarer til definisjonskriterier i tidligere gjennomganger (for oversikt se Fredricks mfl., 2004). Atferdsengasjement viser seg som positiv atferd, slik som å følge regler, overholde klasseromsnormer og avstå fra forstyrrende atferd. I tillegg handler atferdsengasjement om deltakelse i både faglige og sosiale aktiviteter, inkludert atferd som anstrengelse, standhaftighet og aktivitet i klasserommet gjennom å delta i diskusjoner og ved å stille spørsmål. Skinner mfl. (2008) tar også med mental innsats i sin beskrivelse av atferdsengasjement, slik som konsentrasjon og oppmerksomhet. Atferdsengasjement blir sett på som en vesentlig faktor for å oppnå positivt, akademisk utbytte og for å unngå drop-out (Fredricks mfl., 2004).

Indikatorer på atferdsengasjement overlapper med andre områder som er forsket på tidligere. Eksempelvis er denne typen engasjement relatert til akademisk atferd, elevs «on-task»-fokus og klasseromsdeltakelse i henhold til Skinner mfl. (2008). Idéen er at atferdsengasjement handler om engasjert atferd.

Effektiv læreratferd og elevengasjement

De siste 40 årene har det blitt forsket på hvilken læreratferd som fører til positivt utbytte for elever (Creemers & Reezigt, 1996; Kington, Regan & Sammons, 2009; Panayiotou, Kyriakides, Creemers, Mchamon, Vanlaar, Pfeifer & Bren, 2014; Pianta, 2006). Det kan være vanskelig å definere hva effektiv undervisning og lærereffektivitet egentlig er (Ko & Sammons, 2013). I en review-studie av lærereffektivitet og profesjonell læring viser Muijs og kolleger (2014) til at det å fremme elevs læringsutbytte blir vektlagt i vurderingen av effektiv undervisning. Videre trekker denne studien inn sentrale sider ved lærereffektivitet etter kriteriet om å fremme elevs læringsutbytte. Vurdering og evaluering, differensiering og inkludering, tydelige instruksjoner, læringsstøtte, fremming av aktiv læring og metakognitive ferdigheter, læringsmiljø og klasseledelse er alle sentrale ferdigheter innenfor effektiv undervisning. Nedenfor drøftes disse nærmere.

Vurdering og evaluering er begge integrert i det å drive undervisning. Formativ vurdering eller det å vurdere elever underveis i læringsprosessene er sett på som en særlig viktig faktor når det gjelder lærereffektivitet (Kyriakides, 2008). Vurderingene forventes videre å brukes for å evaluere seg selv om lærer og elevenes behov. *Differensiering og inkludering* er blitt etterspurt som en del av lærereffektivitet (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2003). Dette omhandler at læreren gir ekstra oppgaver til elever som har behov for det, gjør en forskjell i omfanget på oppgavene til forskjellige elever, inkluderer alle i aktive læringsaktiviteter og lar elever kommunisere jevnlig med hverandre om oppgaver (Muijs, Chapman & Armstrong, 2013). Det er likevel ikke entydige resultater på at differensiering er et viktig bidrag for effektiv undervisning (for oversikt se Muijs mfl., 2014). *Tydelige instruksjoner* og mye akademisk instruksjon er videre vesentlig for å drive effektiv undervisning i henhold til Muijs og kollegaene

(2014). Dette er en av de faktorene som internasjonalt er funnet konsistent og flest ganger knyttet opp mot elevers læringsutbytte. Effektive lærere kommuniserer klart og direkte med elevene, uten digresjoner og ved å tilpasse fagstoffet til adekvat vanskegrad, samtidig som de gir nok tid til å jobbe med oppgaver slik at elevene blir aktivt involvert i læring (Muijs mfl., 2014).

Læringsstøtte handler om kvaliteten på instruksinteraksjoner mellom lærere og elever (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Dette handler blant annet om å stille mange og gode spørsmål ifølge Pianta og kolleger (2012). Å stille spørsmål både fra lærer til elever og fra elever til lærer er en måte å sjekke forståelse på, og en måte å støtte opp om læringen til elevene i klasserommet på (Muijs mfl., 2014). Teddlie, Creemers, Kyriakides, Muijs og Yu (2006) viser til det å bruke flere ulike metoder og strategier i undervisningen som en måte å drive læringsstøtte på. *Metakognitive ferdigheter* er ferdigheter som tradisjonelt sett ikke er regnet som en side av effektiv undervisning (Muijs mfl., 2014). I nyere tid har dette forandret seg, og det er etter hvert blitt en del av teoretiske modeller, slik som den dynamiske modellen om undervisningseffektivitet (Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010) og forskningsinstrumenter som The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) (Teddlie mfl., 2006). Det sistnevnte forskningsinstrumentet blir omhandlet senere i artikkelen. I tillegg vektlegger NOU nr. 8 (2015) metakognisjon som en viktig ferdighet i fremtidens skole. Metakognisjon omhandler kritisk tenkning hos elever, og evne til å kontrollere sin egen læring (Muijs mfl., 2014). Forskjellige studier indikerer at metakognisjon har signifikant betydning for elevers akademiske prestasjoner (Hacker, Dunlosky & Graesser, 2009; Ponitz mfl., 2008; Presley & Harris, 2006).

Videre er *læringsmiljø og emosjonell støtte* en signifikant lærerfaktor. Her spiller både gode lærer-elev-interaksjoner og elev-elev-interaksjoner inn (Muijs mfl., 2014). Begge er vesentlige elementer for å vurdere et læringsmiljø. For å etablere et godt læringsmiljø er det viktig å skape et miljø som ikke bare er disiplinert og profesjonelt, men som også er støttende for elevene (Walberg, 1986). Emosjonell støtte blir reflektert i det emosjonelle klimaet i et klasserom, vist gjennom varmen eller negativiteten observert i klasseromsinteraksjoner (Muijs mfl., 2014). Her kommer lærerens forventninger inn som et sentralt moment. En effektiv lærer har positive forventninger til alle elever, ikke bare til de hun/han tror har et bedre utgangspunkt enn andre. Læreres forventninger kan bli selvpoppfyllende profetier. Negative forventninger er *ikke* en måte å støtte elever på (Muijs mfl., 2014). Læringsmiljø og emosjonell støtte er sentralt i skoleeffektivitetsforskning (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988; Reynolds, Sammons, Stoll, Barber & Hillman, 1996). *Klasseledelse eller monitoring* er konsistent funnet å være viktig for å unngå dårlig atferd og på den måten å maksimere tid til oppgaver (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Problematferd som for eksempel uro har størst sjanse for å oppstå i overganger, i starten eller slutten av timen. Derfor er det viktig å ha klare prosedyrer for hva som er akseptabel atferd i de konkrete situasjonene

(Pianta, Hamre & Allen, 2012). Effektive lærere er forventet å organisere og lede klassen på en måte som skaper et effektivt læringsmiljø (Creemers & Reezigt, 1996; Kyriakides & Creemers, 2008). Områdene som er presentert over, har vist seg å være sentrale i effektiv undervisning, ifølge litteraturen presentert overfor. Om den samme læreratferden er vesentlig når det gjelder engasjementet til elever, blir diskutert under.

Forskning indikerer at læreratferd som er effektiv for elevers kognitive utbytte, er konsistent mindre effektiv for ikke-kognitive områder, slik som engasjement (for oversikt se Muijs mfl., 2014). Faktorer utenfor skolen blir her regnet for å være av større betydning for ikke-kognitive områder som engasjement (Knuver & Brandsma, 1993; Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Frairie & Onghena, 2002). Dette kan peke i retning av at læreratferd forventes å ha mindre betydning for elevers engasjement enn for elevers kognitive utbytte. Hvilket kan gi oss grunn til å anta at de typene læreratferd som blir regnet som effektive for å fremme elevers læringsutbytte, ikke nødvendigvis er like effektive for elevers engasjement. Flere funn fra andre studier som undersøker ulike typer læreratferd, viser likevel til dens betydning for elevers engasjement (Day mfl., 2007; Klem & Connell, 2004; Muijs & Reynolds, 2010; Skinner & Belmont, 1993). Klem og Connell (2004) gjør rede for at lærerstøtte i form av at læreren involverer seg i elevenes liv, elevers autonomi og tydelig struktur påvirker engasjementet til elevene. Involvering refererer til kvaliteten på den interpersonlige relasjonen med læreren, noe som indikerer at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevers engasjement i henhold til Klem og Connell (2004). Lignende resultat fant Skinner og Belmont (1993) om at særlig lærerens involvering i form av at læreren bruker tid på, viser følelser til, verdsetter interaksjoner med og dedikerer ressurser til elevene sine, har påvirkning på elevenes engasjement. Skinner og kolleger (2008) fant at lærerstøtte spiller en sentral rolle for engasjementet til elever, og videre at den opplevde lærerstøtten har større betydning for atferdsengasjement enn andre former for engasjement. Tilsvarende fant Ryan og Patrick (2001) at lærerstøtte, i tillegg til læreres skapende evne til interaksjon og gjensidig respekt, hadde en positiv effekt på elevers engasjement. Videre indikerer andre studier at når elever er oppmuntret til å ta eierskap over læringen sin i et miljø der de føler seg tatt vare på, der de er støttet og sosialt knyttet til lærere og elever og blir gitt meningsfulle og tilpassede arbeidsoppgaver – så vil de mest sannsynlig oppleve økt engasjement (for oversikt se Urda & Schoenfelder, 2006). Studiene som er beskrevet over, indikerer at relasjonelle faktorer mellom lærer og elev har betydning for elevers engasjement. Dette er i tråd med Pianta og kolleger (2012), som argumenterer for at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er sentral for å forstå elevengasjement. De argumenterer for at engasjement er en relasjonell prosess, som blir til gjennom relasjoner og interaksjoner heller enn gjennom karakteristikk ved elever. De mener det vil være mulig å øke elevengasjement gjennom å gi lærere mer kunnskap om relasjonelle faktorer.

Ut fra forskningen nevnt over kan relasjonelle lærerfaktorer forventes å ha betydning for engasjementet til elevene, og en kan regne med en sammenheng mellom relasjonelle lærerfaktorer og elevers engasjement. Videre predikerer oppfattelse av egen mestring, evner og akademisk kompetanse elevers innsats og utholdenhet i skolen (Dweck & Elliot, 2005; Weiner, 2005). Denne oppfattelsen kan en anta påvirkes av i hvor stor grad læreren differensierer og gir rom for at alle elever skal oppleve mestring på sitt nivå. Hvilket betyr at en kan anta en relasjon mellom lærerens evne til å differensiere og elevers innsats.

Creemers og Reezigt (1996) og Creemers og Kyriakides (2008) argumenterer for at effektive lærere som organiserer og leder klassen på en måte som skaper et effektivt læringsmiljø, kan skape høyt elevengasjement. Dette henspiller på at en kan forvente en sammenheng mellom klasseledelse og elevengasjement.

Videre er det andre forhold som kan ha innvirkning på sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement. For eksempel indikerer forskning at elever viser mindre engasjement i klasserommet dess eldre de er (Marks, 2000; McDermott, Mordell & Stoltzfus, 2001). Kjønn kan også ha betydning for sammenhengen mellom læreratferd og engasjement. Jenter virker overlegne i forhold til gutter når det gjelder engasjement ifølge McDermott og kolleger (2001). En kan også anta at det er en sammenheng mellom disiplinwansker og engasjement (Skinner mfl., 2008) og mellom sosioøkonomisk status og engasjement (for oversikt se Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). I en studie av sammenhengen mellom læreratferd og elevengasjement vil det være hensiktsmessig å undersøke om disse faktorene kan ha innvirkning på sammenhengen mellom læreratferd og elevers opplevde engasjement.

Metode

Utvalg og prosedyrer

Utvalget er 52 lærere og 1689 elever ved 10 skoler som deltok i prosjektet «Classroom interaction for enhanced student learning» (CIESL), 2014–2016. Lærerne inngår i en case-studiegruppe som har blitt observert, svart på et web-basert spørreskjema, ført digitale logger og er intervjuet i gruppe på den enkelte skole. Denne studien anvender resultater fra første observasjonstidspunkt for lærerne og første (av tre) spørreskjemaundersøkelser til elevene. Denne studien er derfor en tverrsnittsstudie som baserer seg på målinger som er gjennomført i et avgrenset tidsrom (Ringdal, 2013). Lærerne ble observert sammen med en klasse de underviser i, en skoletime hver gang. 701 av elevene i utvalget var i klasser som ble observert. Resultatet fra disse elevobservasjonene er anvendt i analyser av relasjoner mellom observert læreratferd og selvrapportert elevengasjement. I tillegg er utvalget av elever i klasser som ikke ble observert, benyttet for å analysere eventuelle forskjeller i engasjement mellom elever i klasser som ble observert, og klasser som ikke ble observert.

Måleinstrument

Læreratferd: Videoobservasjonene ble skåret ved hjelp av The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF), som er et standardisert observasjonsskjema. Skåringsystemet er internasjonalt validert og utprøvd i en rekke land (Teddle mfl., 2006), men ikke tidligere benyttet i Norge. Rammeverket inneholder syv komponenter som regnes som viktige i effektiv undervisning. Det er: vurdering og evaluering (AssEv), differensiering og inkludering (DiffIn), tydelige instruksjoner (ClarIn), læringsstøtte (InSkil), fremming av aktiv læring og metakognitive ferdigheter (Meta), læringsmiljø (ClClima) og til slutt klasseledelse (ClManag). I presentasjonen av komponentene er den opprinnelige engelske teksten, med forkorting som vist i parentes, brukt. Dette for å kunne sammenligne med internasjonale studier. Komponentene i skåringsystemet ble utviklet med bakgrunn i teori og tidligere studier om effektiv læreratferd (Muijs mfl., 2014). Videre er disse komponentene delt inn i 21 indikatorer, som til sammen igjen er delt opp i 45 item. Skåringsbredden er 1–5, der 5 er den mest positive verdien. Det er også et 'NA' (not applicable)-alternativ, siden noen av itemene ikke er relevante eller umulige å observere, i noen klasseromsettinger. I forbindelse med skåringen samarbeidet tre mastergradsstudenter om dette. Hver av studentene analyserte 17–18 observasjonsopptak hver, i tillegg ble 20 % av opptakene (12 opptak) analysert av to studenter som del av reliabilitetstesting. Totalt analyserte hver student 21–22 opptak. Etter analysene ble skårene for de 52 opptakene slått sammen til et datasett som alle de tre studentene benyttet for å belyse ulike problemstillinger. I tillegg ble det brukt data fra elevspørreskjemaene, der elevene vurderte lærernes emosjonelle støtte, monitoring/oppfølging og læringsstøtte.

Elevegasjement ble kartlagt ved hjelp av en modifisert versjon (Bru, Kjetilstad & Idsøe, under arbeid) av Skinner og kolleger (2008) for mål for atferdsengasjement. Den modifiserte skalaen har fem item med skåringsbredde 0–3, der 3 er den mest positive verdien.

Videre ble 13 item delt på tre skalaer benyttet for å kartlegge elevenes opplevelse av lærer–elevrelasjoner: emosjonell støtte (fire item), monitoring/oppfølging (fire item) og læringsstøtte (fem item) (Ertesvåg & Havik). Skåringsbredden på emosjonell støtte og monitoring er 0–3, der 3 er den mest positive verdien. Dess høyere skåre, dess høyere emosjonell støtte og monitoring. Skåringsbredden på læringsstøtte er 0–5, der 5 er den mest positive verdien.

Trinn ble angitt for 5–10 tilsvarende elevenes klassetrinn. *Kjønn* ble angitt med verdien 1 for jenter og 2 for gutter. *Sosioøkonomisk status (SES)* ble målt ved hjelp av gjennomsnittet på to item. Skåringsbredden er 1–5, jo høyere skår, jo bedre familie- og boligforhold. *Disiplinvansker* ble målt ved bruk av en etablert skala på syv item brukt av Vaaland, Idsøe og Roland (2011). Skåringsbredden er 1–3. Jo høyere skår, jo høyere disiplinvansker.

Statistiske analyser

I analyse av datamaterialet ble deskriptive analyser som viser tendensene i dataene, reliabilitetstesting, faktoranalyse, variansanalyse, korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse gjennomført. I analyse av datamaterialet ble disse gjennomført ved hjelp av SPSS 21.0.

Reliabilitet og validitet

Innledningsvis gikk alle som var involvert i skåring, gjennom en innføring og trening i å bruke ISTOF. Dette skjedde gjennom fire halvdagsseminarer sammen med tre veiledere og de tre masterstudentene som samarbeidet om skåring av datamaterialet fra observasjonene. Protokollen og annet materiale i tilknytning til ISTOF som ble innhentet fra utviklerne av verktøyet (Teddlie mfl., 2006), ble nøye gjennomgått. Videre ble innledende reliabilitetstesting gjennomført, ved hjelp av Fleiss' Kappa. Testen måler grad av enighet, og justerer for tilfeldighet når det er mer enn to skårere. Ifølge Fleiss, Levin og Paik (1981) skal verdier over 0,75 representere sterk Fleiss' Kappaverdi. Verdier mellom 0,40 og 0,75 er en akseptabel Fleiss' Kappaverdi. Først når tilfredsstillende reliabilitet var oppnådd ($\kappa = 0,43$) mellom studentene, startet skåringen av observasjonene, som skulle bli en del av datamaterialet. Fleiss' Kappa på 0,43 ble vurdert som tilfredsstillende selv om det lå i nedre del av det Fleiss vurderer som akseptabel kappaverdi. Dette ettersom ISTOF inneholder 45 item med 5 eller 6 svaralternativ. Jo flere item og svaralternativ som inngår, jo større sjanse er det for at ulike observatører skårer ulikt.

Ved videobservasjoner styrkes reliabiliteten ved at det gir mulighet til at ulike personer kan skåre opptakene. Som ledd i å styrke reliabiliteten i skårene (Muijs, 2006) ble 20 % av alle observasjonene til sammen skåret av to personer. Interrater-reliabiliteten ble undersøkt ved hjelp av Cohen's Kappa, et statistisk mål for samsvar mellom to skårere, som justerer for tilfeldighet. Cohen's Kappaverdier fra 0,21 til 0,39 regnes som minimal grad av enighet. Verdier fra 0,40 til 0,59 regnes som svak enighet. Verdier fra 0,60 til 0,79 regnes som moderate, og 0,80–0,90 regnes som sterke verdier (Mchugh, 2012). I denne studien rangerte Cohen's Kappa mellom $\kappa = 0,10$ og $\kappa = 0,60$. Én verdi lå under minimal grad av enighet ($\kappa = 0,10$). Etter dette resultatet diskuterte observatørene resultatene sine opp mot hverandre for å finne hvor det var størst uenighet. På den måten skjedde det en kalibrering underveis i skåringen. Videre rangerte Cohen's Kappaverdiene mellom $\kappa = 0,22$ og $\kappa = 0,60$. Det vil si fra minimale til moderate verdier. Vurderingen av reliabiliteten og interrater-reliabiliteten vil bli beskrevet mer i detalj under metodiske vurderinger.

Når det gjelder troverdigheten i elevenes svar i spørreskjemaet, er det tidligere satt spørsmålsteget ved om elever er i stand til å vite hva som engasjerer dem (Pintrich, 2003). Skinner mfl. (2008) påpeker at elever sannsynligvis ikke

vet *hva* som engasjerer dem, men likevel er i stand til å vite *om* de er engasjert eller ei. Dette gir oss grunn til å tro på deres svar i spørreskjemaene og styrker reliabiliteten til denne studien. I tillegg viser tidligere forskning at elevers egen rapport om oppmerksomhet, forståelse og kognitive prosesser er mer valid enn observatørens bedømmelse av elevers fokus (Peterson, Swing, Stark & Waas, 1984). Dette styrker valg av metode for å hente informasjon om elevenes engasjement og opplevelse av lærerstøtte.

Forskningsetiske vurderinger

Studien er meldt til NSD som del av CIESL-prosjektet. Informert samtykke ble innhentet, og det ble spurt om spesifikk tillatelse til opptak på video. Deltakerne ble informert om at det er frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser. For elevene ble samtykke både hentet fra elever og foresatte.

Resultater

Målet for denne studien er å undersøke sammenhengen mellom ulike typer læreratferd og elevers opplevde engasjement, gjennom bruk av observasjon og spørreskjema som metode. Først blir faktoranalyser av data fra observasjonene og data fra spørreskjemaet omhandlet. Deretter blir deskriptive data for elevers rapporter om innsats presentert. Forskjeller mellom elever i klasser som ble observert, og elever i klasser som ikke ble observert, ble undersøkt. Sammenhenger mellom elevers innsats på den ene siden og lærerens skårer for de seks typene læreratferd ble studert. Til slutt presenteres de sistnevnte sammenhengene kontrollert for trinn, kjønn, SES og disiplinwansker. Tilsvarende regresjonsanalyse ble gjennomført med tre aspekter av elevers opplevde lærerstøtte i stedet for de ulike aspektene ved observert læreratferd.

Faktoranalyse av ISTOF-komponentene og engasjement

Innledningsvis ble det gjennomført faktoranalyse, både på data fra observasjonene og data fra spørreskjemaet. Analysen av data fra observasjonene viste at reviderte versjoner av seks av komponentene viste akseptabel faktorladning. Tydelige instruksjoner (ClarIn) ble utelatt med bakgrunn i at faktoranalysen ikke indikerte at itemene utgjorde en faktor. Faktoren delte seg i tre, der alle itemene kryssladet. Det ble vurdert å dele den etter indikatorene som hver komponent består av. Det kunne forsvart det å dele faktoren, men det var tilfeldig hvordan ladningene fordelte seg. Derfor ble det videre utført tvungen løsning. Dette gav kun to ladninger over 0,50, så komponenten ble forkastet. Videre ble ti item

til sammen forkastet fra de resterende komponentene fordi flere av itemene hadde faktorladninger under 0.50, eller hadde item som delte den opprinnelige ISTOF-komponenten i to eller tre faktorer. Da ble det gjennomført faktoranalyse med tvungen løsning, og item ble ekskludert som hadde for lav faktorladning. Cronbach's Alpha på de seks gjenværende komponentene rangerte fra 0,51 til 0,82. I spørreskjemaet til elevene om engasjement ble fem item fra det originale spørreskjemaet tatt bort på grunn av for lave faktorladninger. Den nye skalaen blir omtalt som innsats for å skille den fra den originale engasjementskalaen til Skinner mfl. (2008). Den nye skalaen har blitt utviklet i forbindelse med CIESL-prosjektet (Bru, Kjetilstad & Idsøe, under arbeid). Videre vil innsats bli brukt i artikkelen for å beskrive atferdsengasjement. Innsats består av disse itemene: «Jeg satser mye på å gjøre det godt på skolen», «I timene, arbeider jeg så effektivt eller godt jeg kan», «Jeg følger godt med i timene» og «I timene hører jeg nøye etter».

Deskriptive data

Deskriptive data som angir effektstørrelse for læreratferdskomponentene og kontrollvariablene er presentert i tabell 1. Resultatene indikerer at observert læreratferd skårer gjennomsnittlig høyest på klasseledelse (CIManag) gj.sn = 4,41 og gjennomsnittlig lavest på metakognitive ferdigheter (Meta) gj.sn = 3,22. Videre viser Muthen og Kaplan (1992) og Curran, West og Finch (1996) til at det kan være signifikante problemer i estimatet når skewness har en absolutt verdi på 2.0 eller større, når kurtosis har en absolutt verdi på 7.0 eller større, eller når begge er sanne. Skewness og kurtosis for komponentene er innenfor disse verdiene.

Deltakelse i observasjoner var frivillig for lærere, og det ble kartlagt om lærere som meldte seg til deltakelse, underviste i klasser der elevene var mer engasjerte enn i klasser som ikke ble observert. Resultatene presentert i tabell 2 indikerer ingen slik forskjell. Effektstørrelsen ($d = -0,27$) er høyere enn det Cohen (1988) anser som en reell effekt, og indikerer at elever som ikke ble observert, rapporterte høyere engasjement enn elever i klasser som ble observert. Skewness og kurtosis for alle item i begge utvalgene var innenfor grenseverdiene.

Tabell 1 Gjennomsnitt (Gj.sn), standardavvik (SD), skewness (Skew) og kurtosis (Kurt) for de syv aspektene ved observert læreratferd og kontrollvariabler.

	Gj.sn	SD	Skew	Kurt
AssEv	4,07	0,71	-0,69	-0,49
DiffIn	4,01	0,80	-0,73	0,09
InSkil	4,22	0,82	-1,21	0,67
Meta	3,22	0,97	0,04	-0,57
ClClima	4,33	0,68	-1,95	4,00
ClManag	4,41	0,58	-1,73	4,85
Trinn	8,36	1,40	-0,79	0,03
Kjønn	1,51	0,50	-0,03	-2,00
SES	4,29	0,67	-1,58	4,10
Disiplin	0,74	0,76	1,29	1,06

Tabell 2 Deskriptive data for innsats i klasser som ble og klasser som ikke ble observert.

	Observert (N = 701)				Ikke observert (N = 867)				d.
	Gj.sn	SD	Skew	Kurt	Gj.sn	SD	Skew	Kurt	
Innsats	1,85	0,74	-0,50	-0,16	2,04	0,69	-0,75	0,37	-0,27

Elevers innsats og lærerens atferd

Innledningsvis i studien ble bivariate korrelasjonsanalyser gjennomført for å belyse sammenhenger mellom lærerens skårer for de seks typene læreratferd på den ene siden og elevers innsats på den andre. Resultatene er presentert i tabell 3. Resultatene viser at metakognitive ferdigheter (Meta) korrelerer signifikant med elevers opplevde innsats. Korrelasjonen er negativ. Resultatene er ikke kontrollert for andre variabler som kan ha påvirkning på sammenhengen mellom læreratferd og elevers innsats.

Tabell 3 Resultat av bivariat korrelasjonsanalyse mellom de seks typene læreratferd på den ene siden og innsats på den andre.

	Innsats
Assessment and evaluation (AssEv)	-0,05
Differentiation and inclusion (DiffIn)	-0,08
Instructional skills (InSkil)	0,01
Promoting active learning and developing metacognitive skills (Meta)	-0,12**
Classroom climate (ClClima)	0,00
Classroom management (ClManag)	0,03

Merknad: **Korrelasjon er signifikant på 0.01-nivå.

Elevers engasjement, lærerens atferd, trinn, kjønn, SES og disiplinvansker

Videre ble det gjennomført en regresjonsanalyse for å undersøke sammenhengen mellom ulike aspekter ved læreratferd og innsats. Det ble kontrollert for variablene trinn, kjønn, SES (socio economic status) og disiplinvansker.

Tabell 4 Resultat av regresjonsanalyse for relasjonen mellom ulike aspekter ved læreratferd og innsats, kontrollert for trinn, kjønn, SES og disiplinvansker.

	Beta (β)	Sig.	R Square
Assessment and evaluation (AssEv)	0,02	0,79	0,17 (17 %)
Differentiation and inclusion (DiffIn)	-0,12	0,03	
Instructional skills (InSkil)	-0,02	0,81	
Promoting active learning and developing metacognitive skills (Meta)	-0,08	0,08	
Classroom climate (ClClima)	0,15	0,02	
Classroom management (ClManag)	0,08	0,10	
Trinn	-0,33	0,00	
Kjønn	-0,08	0,03	
SES	0,10	0,01	
Disiplinvansker	-0,19	0,00	

Signifikante p-verdier er uthevet

Resultatene som er presentert i tabell 4, indikerer at læringsmiljø (ClClima) har en betaverdi på 0,15 og er signifikant på 0,05-nivå. I tillegg har differensiering og inkludering (DiffIn) en betaverdi på -0,12 og er signifikant på 0,05-nivå. Dette indikerer at «ClClima» og «DiffIn» er de eneste typene læreratferd som er assosiert med elevenes rapporter om innsats, når en har kontrollert for trinn, kjønn, SES og disiplinvansker. «DiffIn» viser en negativ sammenheng med innsatsen til elevene. Dette avviker fra hva en hadde forventet ut fra teori og tidligere forskning. «ClClima», derimot, viser en positiv sammenheng med elevers innsats. R Square viser at 17 % av variansen til innsats er forklart av de ulike typene læreratferd, trinn, kjønn, SES og disiplinvansker.

Videre viser komponenten «Meta» ingen signifikant sammenheng med innsats. Dette på tross av at den bivariate korrelasjonen indikerte en sammenheng. Det kan tyde på at sammenhengen er forklart av faktorer det er kontrollert for i regresjonsanalysen.

Resultatene indikerer sammenheng mellom faktorene som det blir kontrollert for, og innsats, i tråd med tidligere forskning. Det er verdt å merke at kontrollvariablene er innhentet fra elevene selv, ikke fra observasjoner, og er fra samme datakilde som rapporter om innsats. Dette gjelder særlig for rapporter om disiplinvansker og SES, som er noe elevene selv vurderer, i motsetning til kjønn og trinn, som er gitt uavhengig av elevenes egen vurdering.

Elevers engasjement og opplevelse av lærerens atferd, trinn, kjønn, SES og disiplinvansker

Til slutt ble det gjennomført en regresjonsanalyse for å undersøke sammenhengen mellom ulike typer elevrapportert lærerstøtte og innsats. Det ble kontrollert for variablene trinn, kjønn, SES og disiplinvansker. Resultatene er presentert i tabell 5.

Tabell 5 Resultat av regresjonsanalyse for avhengig variabel innsats, og uavhengige variabler ulike typer læreratferd ut fra elevenes vurdering, trinn, kjønn, SES og disiplinvansker.

	Beta (β)	Sig.	R Square
Emosjonell støtte	0,28	0,00	0,36 (36 %)
Monitoring/oppfølging	0,11	0,00	
Læringsstøtte	0,18	0,00	
Trinn	-0,15	0,00	
Kjønn	-0,01	0,64	
SES	0,10	0,00	
Disiplinvansker	-0,11	0,00	

Signifikante p-verdier er uthevet.

Resultatene indikerer at læreratferden har sterkere sammenheng med elevengasjement målt ved elevers rapporter om læreratferd, enn målt ved observasjonsrapporter om læreratferd. Alle de tre typene læreratferd (emosjonell støtte, monitoring og læringsstøtte) viser signifikant sammenheng med innsats når det er kontrollert for trinn, kjønn, SES og disiplinvansker. Emosjonell støtte viser sterkst sammenheng med innsatsen til elevene, med en betaverdi på 0,28. R Square viser at 36 % av variansen til innsats er forklart av de ulike typene læreratferd vurdert av elevene, trinn, kjønn, SES og disiplinvansker.

Diskusjon

Målet med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom læreratferd og elevers opplevde innsats. Det ble gjennomført deskriptive analyser som viser tendensene i dataene, reliabilitetstesting, faktoranalyse, variansanalyse, korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse. Resultatene indikerer at når en kontrollerer for trinn, kjønn, SES og disiplinvansker, er det komponenten «Classroom climate» som viser positiv signifikant sammenheng med innsatsen til elevene ut fra observert læreratferd. «Differentiation and inclusion» viser negativ signifikant sammenheng med innsatsen til elevene. For de andre typene læreratferd var det ingen signifikant sammenheng med innsats. Imidlertid var det sterkere sammenheng mellom læreratferd og elevengasjement ved elevers egne rapporter om læreratferd. Da viste emosjonell støtte, monitoring/oppfølging og læringsstøtte positiv signifikant sammenheng med innsatsen til elevene. I tillegg viser resultatene fra regresjonsanalysene at engasjementet blir mindre jo eldre elevene er.

Læreratferd og innsats

Et interessant funn i denne studien er at resultatene fra observasjon av «Classroom Climate» (ClClima) er positivt relatert til elevenes egenrapporterte innsats. «ClClima» er basert på at læreren er god til å skape et godt klima i klassen gjennom å inkludere de som ikke engasjerer seg frivillig, vise omsorg og varme til alle, skape hensiktsmessige aktiviteter for alle og være interaktiv med elevene. Ifølge Pianta og kolleger (2012) er gode relasjoner mellom lærer og elev en nøkkel for å skape engasjement hos elever. Lignende funn fant Skinner og Belmont (1993) i sin studie av engasjement i klasserommet. Særlig graden av lærerens involvering i elevene hadde sammenheng med elevenes engasjement. En annen studie viser at når elever er oppmuntret til å ta eierskap over læringen sin i et miljø der de føler seg tatt vare på, støttet og sosialt knyttet til lærere og elever, og når de blir gitt meningsfullt og passende utfordrende arbeid – så vil de mest sannsynlig oppleve økt engasjement (Urduan & Schoenfelder, 2006). Videre argumenterer også Klem og Connell (2004) for at lærerstøtte i form av lærerens involvering er knyttet til

elevengasjement. Både resultatene i denne studien og tidligere forskning antyder at det er en positiv sammenheng mellom lærerens relasjonelle ferdigheter og innsatsen til elevene. Det å øke læreres relasjonskompetanse kan dermed være en viktig satsing dersom en vil bidra til større engasjement hos elever i henhold til Pianta og kolleger (2012). Videre argumenterer Muijs og kolleger (2014) for at læreratferd ikke har like stor effekt på ikke-kognitive områder, slik som engasjement, sammenlignet med effekten læreratferd har på kognitive områder. Resultatene i denne studien sammenfaller med resultatene til Muijs og kolleger (2014) med hensyn til at innsats viste positiv sammenheng bare med «ClClima» når man ser på de seks komponentene for læreratferd. Dette kan være en indikasjon på at lærerens arbeid med å utvikle et positivt, trygt læringsmiljø er viktigere enn de andre typene læreratferd i sammenheng med elevers innsats.

Et annet interessant funn fra observasjon er at «Differentiation and Inclusion» (DiffIn) viste negativ sammenheng med innsatsen til elevene. Her innebærer det at jo høyere skår læreren har på «DiffIn», jo mindre innsats rapporterer elevene. Ut fra teori og tidligere studier av læreratferd og engasjement presentert ovenfor var det grunn til å anta en *positiv* sammenheng mellom «DiffIn» og innsats. Man kan anta at lærerens differensiering kan påvirke elevers oppfattelse av egen mestring, evner og akademisk kompetanse, som videre predikerer elevers innsats og utholdenhet i skolen (Dweck & Elliot, 2005; Weiner, 2005). På den andre siden er det ikke opplagt at «DiffIn» har en sterk betydning i henhold til at studier viser ingen tydelig sammenheng mellom «DiffIn» og effektiv undervisning (for oversikt se Muijs mfl., 2014). Resultatene i denne studien er i tråd med resultatene til studier presentert i Muijs mfl. (2014) med tanke på at «DiffIn» var negativt relatert til innsats. Dette kan være en indikasjon på at læreratferden «DiffIn» er negativ i motsetning til de andre typene læreratferd i sammenheng med elevers innsats. Det bør gjøres videre studier av denne læreratferden i sammenheng med elevengasjement.

Resultatene viser en sterkere sammenheng mellom elevenes vurdering av læreratferd og elevengasjement enn observert læreratferd og elevengasjement. Emosjonell støtte, læringsstøtte og monitoring/oppfølging viser positiv sammenheng med elevengasjement. Dette kan ha sin bakgrunn i at det er brukt kun én datakilde, som kan øke korrelasjonen mellom de målte fenomenene. I så fall indikerer det at bruk av flere datakilder kan være en metode for å redusere korrelasjon og gi et mer realistisk bilde av sammenhengen mellom læreratferd og elevengasjement.

For å oppsummere sammenhengen mellom observert læreratferd og elevers opplevde innsats kan man generelt si at funnene fra regresjonsanalysen mellom observert læreratferd og elevengasjement viser at det er «ClClima» som utmerker seg av de ulike typene læreratferd, med en positiv og signifikant sammenheng med elevers innsats. «DiffIn» ser ut til å ha en viss negativ betydning, mens de andre typene læreratferd ser ut til å ha liten, om ingen betydning for elevers

opplevde innsats. Imidlertid har ulike typer elevrapportert læreratferd sterkere sammenheng med elevengasjement.

Metodiske vurderinger

Det er en styrke ved studien at det er brukt to informasjonskilder, observasjon i klasserommet og spørreskjema til elevene. Dette gir informasjon både fra elevene selv og fra observasjonen av det som skjer i timene. Det kan være en strategi for å redusere høy korrelasjon mellom to fenomen som en måler fordi to grupper av respondenter reduserer korrelasjonen mellom de målte fenomenene. I tillegg kan informasjon fra forskjellige kilder gi et mer realistisk bilde av sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement enn ved bruk av bare én kilde. Når vi ser på sammenhengen mellom elevenes vurdering av læreratferd og elevengasjement, er denne sammenhengen sterkere. Det kan ha sin forklaring i at det er brukt én kilde. Videre er det en styrke at elevene som er observert, ikke viser mer innsats enn de elevene som ikke inngår i observasjonsutvalget. Dette indikerer at lærerne som har deltatt i observasjonsstudiene i CIESL-prosjektet, og som har meldt seg frivillig, ikke er lærere med ekstra engasjerte og motiverte elever.

Det er derimot noen begrensninger ved studien som det må tas forbehold om. Utvalget er ikke representativt, og en kan med det utgangspunktet ikke generalisere resultatene. På den andre siden er det at elevene representerer store og små skoler, rene og kombinerte ungdomsskoler, byskoler og skoler på landet, en styrke når en ikke kan generalisere. Dette i tillegg til at elevene som inngår i observasjonsutvalget, ikke skiller seg fra de elevene som ikke er observert, styrker studien. Det er videre en begrensning at tallet på lærere som er studert er relativt lite, samtidig som at tallet på elever som inngår i spørreskjemaundersøkelsen, er relativt stort.

Faktoranalyse av data fra observasjonene ga ikke støtte for de samme faktorløsningene som i internasjonale studier som har anvendt ISTOF (Muijs mfl., 2013). Mulige årsaker til dette kan være at manualen var lite detaljert sammenlignet med andre manualer som for eksempel CLASS-S (Pianta, Hamre & Mintz, 2012), og at observatørene i noen grad måtte ta felles beslutninger om hvordan vi skulle vurdere ulike typer atferd. Dette kan ha medført en noe annen skåringspraksis enn i de internasjonale studiene som benyttet ISTOF. Observasjonsmanualen for ISTOF har mange item og relativt stor skåringsbredde for itemene (1–5), og jo mer kompleks en manual er, jo vanskeligere er det å skåre likt. I tillegg kan en ikke se bort ifra haloeffekten (Muijs, 2006), selv om det i treningen ble lagt særlig vekt på faren for dette. Fleiss' Kappaverdien ble vurdert tilfredsstillende selv om den lå i nedre del av det Fleiss vurderer som akseptabelt. Det kan argumenteres for at studien er tilstrekkelig reliabel selv om Cohens' Kappaverdiene går fra under minimale til moderate verdier og Fleiss' Kappaverdien er ned

mot nedre grense for akseptabel verdi. ISTOF inneholder 45 item med 5 eller 6 svaralternativ på hver. Jo flere item og svaralternativ som inngår, jo større sjanse er det for at ulike observatører skårer ulikt. I retningslinjene for skåring med CLASS-S, som også er benyttet i CIESL-prosjektet, benyttes reliabilitetstesting som aksepterer en forskjell på svarene på +/- 1 skårekategori (Pianta, Hamre & Mintz, 2012), noe som ville gitt betydelig høyere Fleiss' og Cohen's Kappaverdi i denne studien. Med det utgangspunktet er verdiene vurdert som tilfredsstillende med utgangspunkt i tallet på item og svarkategorier.

Avsluttende kommentarer

Til slutt kan en spørre seg hvorfor en ikke ser mer samsvar mellom ulike typer læreratferd og elevers opplevde engasjement. Det er forventet ut fra teori presentert over at det er en sammenheng mellom flere ulike typer læreratferd og elevers engasjement. En mulig forklaring på at det er lite sammenhenger mellom resultat fra observasjoner og elevrapporter, er at resultat fra ulike respondenter (f.eks. observatører og elever) gir et svakere resultat enn informasjon fra bare en av respondentgruppene (Krüger, Rowold, Borgmann, Staufenbiel & Heinitz, 2011). I vår studie var det et sterkere resultat når en brukte informasjon fra kun én kilde (elevene). Da var det større samsvar mellom flere ulike typer læreratferd og elevengasjement enn ved bruk av to kilder.

Oppsummert indikerer denne studien at det er en signifikant sammenheng mellom observert læreratferd «Classroom Climate» og «Differentiation and inclusion» og elevers opplevde innsats, når en har kontrollert for trinn, kjønn, SES og disiplinansker. Sammenhengen mellom «ClClima» og innsats er positiv, hvilket her innebærer at jo høyere skår læreren har på «ClClima», jo mer innsats rapporterer elevene. Sammenhengen mellom «DiffIn» og innsats er negativ, hvilket her innebærer at jo høyere skår læreren har på «DiffIn», jo mindre innsats rapporterer elevene. I tillegg indikerer studien en signifikant sammenheng mellom elevrapportert læreratferd emosjonell støtte, monitoring/oppfølging og læringsstøtte og elevers opplevde innsats, når en har kontrollert for trinn, kjønn, SES og disiplinansker. Det er interessant at resultatene indikerer sterkere sammenheng mellom ulike typer læreratferd og elevengasjement med bruk av kun én informasjonskilde. Videre antyder studien at alle de fire faktorene som det ble kontrollert for, trinn, kjønn, SES og disiplinansker, viser signifikant sammenheng med innsats i den retningen som tidligere studier indikerer.

Litteraturliste

- Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, R. & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347–362.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connell, J.P., Halpem-Felsher, B.L., Clifford, E., Crichlow, W. & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether african american adolescents stay in high school. *Journal of adolescent research*, 10(1), 41–63.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. I M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (red.), *The Minnesota symposia on child psychology, vol. 23. Self processes and development* (s. 43–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creemers, B.P. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London, UK: Routledge.
- Creemers, B.P. & Reezigt, G.J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and school Improvement*, 7(3), 197–228.
- Curran, P.J., West, S.G. & Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1, 16–29. doi:10.1037/1082-989X.1.1.16
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dweck, C.S. & Elliot, A.J. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Fleiss, J.L., Levin, B. & Paik, M.C. (1981). The analysis of data from matched samples. *Statistical Methods for Rates and Proportions, Third Edition*, 373–406.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59–109.
- Hacker, D.J., Dunlosky, J. & Graesser, A.C. (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Kington, A., Regan, E. & Sammons, P. (2009). *Effective classroom practice: A mixed-method study of influences and outcomes*. Symposium presentert på the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester.

- Klem, A.M. & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262–273.
- Knuver, A.W. & Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 4(3), 189–204.
- Ko, J. & Sammons, P. (2013). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Reading: CfBT Education Trust.
- Krüger, C., Rowold, J., Borgmann, L., Staufenbiel, K. & Heinitz, K. (2011). The discriminant validity of transformational and transactional leadership: A multitrait-multimethod analysis of and norms for the German transformational leadership inventory (tli). *Journal of Personnel Psychology*, 10(2), 49–60.
- Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: A step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429–446.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183–205.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153–184.
- McDermott, P.A., Mordell, M. & Stoltzfus, J.C. (2001). The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal learning, nonverbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65.
- Mchugh, M.L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276–282.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells Somerset: Open Books.
- Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 53–74.
- Muijs, D., Chapman, C. & Armstrong, P. (2013). Teach first: Pedagogy and outcomes. The impact of an alternative certification programme. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 4(2), 29–64.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van Der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: Evidence and practice*. London, UK: Sage.

- Muthen, B. & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45(1), 19–30.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Opdenakker, M.-C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and teacher education*, 22(1), 1–21.
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. P., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M. & Bren, M. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a european study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 73–93.
- Peterson, P.L., Swing, S.R., Stark, K.D. & Waas, G.A. (1984). Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21(3), 487–515.
- Pianta, R.C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I C.M. Evertsen & C.S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 8 (s. 685–709). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365–386). New York: Springer.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Ponitz, C.E.C., McClelland, M.M., Jewkes, A.M., Connor, C.M., Farris, C.L. & Morrison, F.J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141–158.
- Presley, M. & Harris, K. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom application. I P.A. Alexander & P.H. Winne (red.), *Handbook of educational psychology* (2. utg.) (s. 256–286). New York: Routledge.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the united kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133–158.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ryan, A.M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A. & Furrer, C.J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. doi: 10.1177/0013164408323233.
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, M.J., Connell, J.P., Eccles, J.S. & Wellborn, J.G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 63(2/3), 1–16. doi: 10.2307/1166220
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D. & Yu, F. (2006). The international system for teacher observation and feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs 1. *Educational research and evaluation*, 12(6), 561–582.
- Urdu, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44(5), 331–349.
- Vaaland, G.S., Idsoe, T. & Roland, E. (2011). Aggressiveness and disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1–22.
- Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opdenakker, M.-C., De Frairie, D.F. & Ongena, P. (2002). The effect of schools and classes on noncognitive outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), 429–451.
- Walberg, H.J. (1986). Synthesis of research on teaching. I M.C. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching* (s. 214–229). New York: Macmillan.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. I A.J. Elliot & C.S. Dweck (red.), *Handbook of competence and motivation*, (s. 73–84). New York: The Guilford Press.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411–419.

The relationship between teacher behavior and students behavioral engagement

This paper presents a classroom case study on the relationship between teacher behavior and students own perception on behavioral engagement. Teacher behavior is expected from earlier research to have a relation with student engagement. Data was collected from 10 Norwegian schools in connection with the project "Classroom interaction for enhanced student learning" (CIESL) by using observation and survey. The sample was a total of 52 teachers and 1689 students in 5th through 10th grade. A key finding, which came from the regression analysis indicate a positive relation between "Classroom Climate" and behavioral engagement when controlled for level, gender, socioeconomic status and discipline problems. This relation indicate that the teachers' relational skills is of matter for the students' behavioral engagement. The findings will be discussed in further detail.

Keywords: Classroom Climate, ISTOF, behavioral engagement.

En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster

Dag Atle Lysne og May Britt Postholm

Internasjonal litteratur gir god dokumentasjon av hvilke faktorer som fremmer skoleutvikling. Konteksten som læringsprosesser foregår i, er viktig for læringsutbytte, og norsk skole avviker på mange områder fra den skolen vi finner i mange andre land. Det er derfor god grunn til å stille spørsmål ved om internasjonal forskning alene kan brukes som grunnlag for utvikling av norsk skole. Den studien som presenteres her, omfatter tre skoler i Midt-Norge som deltok i piloteringen av kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i skoleåret 2012/2013. Funnene er hentet fra intervjuer med rektor og en gruppe av lærere på skolene. Skolene i studien var svært ulike. Likevel ser vi at det er stort samsvar mellom skolene i hvilke faktorer som er viktige for å gi utvikling. I tillegg ser vi stort samsvar med de faktorene som internasjonal litteratur legger vekt på at fremmer skoleutvikling. Det viser at det i hovedsak er de samme faktorene som fremmer skolebasert kompetanseutvikling lokalt i Norge som er beskrevet i internasjonale studier, og at lokale, regionale og nasjonale forhold spiller mindre rolle. I artikkelen diskuterer vi hvordan funnene i vår studie er koblet til funn i tidligere studier.

Nøkkelord: skoleutvikling, skolebasert kompetanseutvikling, etterutdanning for lærere

Innledning

Det er de seinere årene lagt betydelige ressurser i å forskningsbasere skoleutvikling i Norge. Ett av de siste og mest omfattende eksemplene er prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling*. Dette prosjektet har som mål å utvikle skolens praksis på områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving på ungdomstrinnet. En hovedprioritering

Dag Atle Lysne
Institutt for lærer-
utdanning, NTNU
Dag.atle.lysne@
ntnu.no

May Britt Postholm
Institutt for lærer-
utdanning, NTNU
may.britt.postholm@
ntnu.no

er å utvikle lærernes didaktiske kompetanse for at undervisningen skal bli mer variert, praktisk, relevant og utfordrende. Målet er praksisendring over tid og videreutvikling av skolen som lærende organisasjon slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2012; Meld. St. 22 (2010–2011)). Hele skolen skal delta i prosjektet, inkludert leder og skoleeier. I flere bakgrunnsdokumenter for prosjektet er erfarings- og forskningsbasert kunnskap om skolebasert kompetanseutvikling oppsummert (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I tillegg er det utviklet en stor nettressurs for lærere, skoleledere og skoleeiere (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Først ble det gjennomført en pilot i skoleåret 2012/2013. Prosjektet er gjennomført i fullskala i perioden 2013–2017. Alle ungdomsskoler i Norge ble invitert til å være med i tre semestre i løpet av denne fireårsperioden.

Internasjonal forskningslitteratur gir god dokumentasjon på hvilke faktorer som påvirker skolebasert kompetanseutvikling. Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) har med utgangspunkt i 97 studier identifisert elementer som kan fremme utvikling i en profesjonell læringskontekst. Studien fremhever at skoleledere er aktivt med i utviklingsarbeidet, og at de leder de profesjonelle læringsmulighetene i skolen (s. xxvi). En slik metastudie har som mål å avdekke de viktigste elementene i det store bildet. Studien poengterer samtidig at kontekstuelle forhold kan påvirke læringsutbyttet. Det kan være forhold knyttet til den enkelte skoles historikk, variasjon i størrelse, variasjon i lærernes og leders kompetanse, osv. Det kan også være forhold ved kvaliteten på de tilbudene som kompetansemiljøet gir. Norske skoler skiller seg fra skoler i mange andre land ved for eksempel at elevene ikke har prestert så godt som forventet innenfor «reading literacy», «mathematical literacy» og «scientific literacy», som kan oversettes til henholdsvis lesekompetanse, matematisk kompetanse og naturfaglig kompetanse (Kjærnsli & Roe, 2010). Dette gjelder selv om det er en positiv utvikling og at norske elever nå presterer over OECD-gjennomsnittet. Det som også fremdeles er spesielt for norske skoler, er at den største andelen av variasjon i prestasjoner ligger mellom elever innad på skoler, ikke mellom skoler (Kjærnsli & Jensen, 2016). Elevenes valg av yrkesretning skjer forholdsvis sent i grunnskolen, og det norske skolesystemet er desentralisert med mange mindre skoler sammenlignet med andre land. I tillegg har Norge et høyt velstandsnivå med svært lav arbeidsledighet. Det legger ikke press på unge for å konkurrere om jobber gjennom gode skoleprestasjoner og høy utdanning. Selv om vi har flere internasjonale metastudier som identifiserer faktorer med høy påvirkningskraft, er det med andre ord mange grunner til å studere hvilke faktorer som kan påvirke skolebasert kompetanseutvikling på både nasjonalt og regionalt nivå i Norge. Med forskningsfokus rettet mot piloten i prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling* søker vi her å gi svar på følgende spørsmål: *Hva opplever deltakere i et skolebasert utviklingsprosjekt som viktige suksessfaktorer?*

I og med at internasjonal forskning gir retning for planlegging av utvikling i norsk skole, blir det viktig å undersøke graden av relevans internasjonale funn har for norske forhold. Vi beskriver først det teoretiske rammeverket for studien og gir en oversikt over forskning på området. Deretter redegjør vi for metoden vi brukte i vår studie. *Funn* i studien beskriver først erfaringene fra *Ungdomstrinn i utvikling* ved de tre skolene som er med i studien. Videre analyserer og diskuterer vi felles funn for de tre skolene opp mot forskning på området. Artikkelen avrundes med en avsluttende kommentar som konkluderer diskusjonen og beskriver mulige implikasjoner av studiens funn.

Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for denne studien er basert på Deweys og Vygotskys teorier om læring, som begge befinner seg innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet (Postholm, 2010a). Dewey (1916) mente det var viktig å tenke igjennom konsekvenser av sine handlinger da disse konsekvensene vil virke inn på senere handlinger og tanker. Ifølge Dewey lærer vi noe nytt når vi reflekterer over våre handlinger. Dewey (1900) betraktet sosial aktivitet som viktig for en persons utvikling, og han hadde den oppfatning at noen av våre kapasiteter er aktivert i samarbeid med andre, som når lærere observerer hverandres undervisning og reflekterer sammen. I tillegg mente Dewey (1916) at det fremmer læring dersom menneskene som skal lære, er interessert i aktivitetene og målene som de samarbeider for å nå. Det innebærer at menneskene opplever det som meningsfullt å jobbe mot disse målene. Ifølge Dewey er også språket et viktig redskap i læringsprosessen.

Dette samsvarer med synet innenfor sosiokulturell teori som bygger på Vygotskys tanker og ideer. Vygotskys (1978) teori går ut på at læring skjer på to nivå. Hver funksjon i et barns kulturelle utvikling er først utviklet på et sosialt plan (intermentalt plan) og så på et individuelt plan (intramentalt plan) (s. 57). Selv om hans fokus var på barn, kan hans ideer også bli anvendt på voksnes læring (Postholm, 2012; Postholm & Wæge, 2016). Læring starter på et sosialt plan mellom mennesker før den blir internalisert og dermed en del av individets forståelse. Som Dewey vektla Vygotsky (2000) bruk av språket som et medierende artefakt i læringsprosessene, som for eksempel når lærere reflekterer sammen. I et metakognitivt perspektiv kan lærere også rette blikket mot seg selv og vurdere om undervisningen går i den retningen de i utgangspunktet hadde forestilt seg (Postholm & Jacobsen, 2011).

Med sosiokulturell teori som utgangspunkt beskriver Wenger (2004) praksisfelleskap som bestående av tre dimensjoner. Disse er gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. *Gjensidig engasjement* blant deltakerne er ifølge Wenger et første kjennetegn på sammenheng i et praksisfelleskap. Forutsetningen for at en praksis skal oppstå, er at det legges til rette for gjensidig

engasjement. *Felles virksomhet* er det andre kjennetegnet ved et praksisfelleskap. Det innebærer ifølge Wenger at virksomheten er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess, at deltakerne fullt og helt eier virksomheten ved at den defineres av deltakerne i forbindelse med selve utøvelsen, og at den skaper et system av gjensidig ansvarlighet. *Felles repertoar* er ifølge Wenger en felles utøvelse av en virksomhet som over tid skaper felles repertoar bestående av rutiner, ord, metoder, historier og symboler. Slike repertoar har ifølge Wenger to viktige kjennetegn; de reflekterer en historikk om et gjensidig engasjement (se ovenfor), og de er flertydige av natur. Denne flertydigheten innebærer at det stadig er behov for meningsforhandling, både for å etablere felles forståelse og for å klarlegge uenigheter.

Tidligere forskning

All forskning som presenteres nedenfor, er gjennomført med utgangspunkt i teoretiske rammeverk som befinner seg innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet, som også vår egen studie gjør. Artikler som det refereres til, bygger også på kvalitative studier. For å vise bredden i slike studier presenterer vi nedenfor hvilke land forskerne er fra, hvor studiene også er gjennomført.

Ifølge Desimone (2009) fra USA er samarbeid mellom lærere viktig for deres læring. Hun legger til at skolelederens rolle er essensiell for læreres læring. Dette er også et viktig funn i forskningen til de engelske forskerne Opfer, Pedder og Lavicza (2011). Disse forskerne peker på viktigheten av at skolen har en klar visjon, og at skolelederne støtter lærernes profesjonelle utvikling.

De engelske forskerne James og McCormick (2009) fant at lærerne bør ha klare meninger om hvor utviklingen skal gå, og at de må oppleve autonomi dersom de skal lære. Lærernes autonomi kan bli støttet ved at de utvikler sine egne utviklingsmål, og ved at de får reflektere rundt prosessene i klasserommet både individuelt og i samarbeid med kolleger. Forskerne poengterer at refleksjonene må ta utgangspunkt i lærernes egen undervisningspraksis, og de må selv få delta i prosessene der målet for utviklingen blir utformet. I Ladeprosjektet, som var et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i Norge, tok det et halvt år før lærerne på ungdomstrinnet utviklet en felles forståelse for hvor de var, og hvilke mål de ville bevege seg mot når det gjaldt selvvalgt fokusområde. I og med at de fikk bruke et halvt år på å utforme mål for arbeidet, fikk de også utviklet et eierforhold til prosjektet (Postholm, 2008a).

Studier fra USA (Camburn, 2010), Spania (Garcia & Roblin, 2008) og Nederland (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009) viser at læreres kontinuerlige profesjonelle utvikling er mest vellykket når den er knyttet til deres praksis i skolen, til deres tidligere kunnskap og til refleksjon over deres egen praksis. De nederlandske forskerne Zwart, Wubbels, Bergen og Bolhuis (2009) har funnet at

det kan være tjenlig for lærere å jobbe i par når de skal lære av hverandre med utgangspunkt i observasjon og refleksjon over undervisningen.

Lawrence og Chong (2010) fra Singapore viste at læreres felles refleksjon basert på observasjon i hverandres klasserom førte til at de følte mer samhørighet, og de ble mer trygge i undervisningskonteksten. Ifølge Kennedy (2011) fra Skottland er gode relasjoner mellom lærere på skolen viktig for slike utviklingsprosesser. Funn i en norsk studie viser også at en god kultur på skolen har stor betydning for læreres læring og trivsel i jobben (Postholm & Wæge, 2016). Kennedys (2011) studie viser dessuten hvor avgjørende det er at skolelederne skaper en god atmosfære og konstruktive relasjoner mellom lærerne. Kennedy fant også at fagfordelingen og undervisningens timeplan kunne forhindre samarbeid mellom lærere ved at felles møtetid blir vanskeliggjort. Ifølge Lawrence og Chong (2010) opplevde deltakerne i deres studie at det var vanskelig å finne tid til observasjon og refleksjon. Dette er også støttet av de nederlandske forskerne Driel, Meirink, Veen og Zwart (2012), som i sin studie fant at det synes å være for liten tid til lærernes profesjonelle utvikling i skolen.

Studier viser at tekster og teori kan være nyttige i grupprefleksjoner. Glazier (2009) fra USA viser at refleksjon i grupper basert på tekster kan være viktig hjelp i læreres læring. Darling-Hammond og Richardson (2009) fra USA fokuserer også på hvordan lærere i sin profesjonelle utvikling må tilegne seg ny kunnskap, teste den i praksis og reflektere sammen med kollegene med utgangspunkt i resultatene slik at læring skjer. De foreslår at lærere kan lese tekster i lesegrupper for å tilegne seg ny kunnskap. De peker også på viktigheten av en støttende ledelse og en god relasjon mellom lærerne der feil og innovasjon er tillatt og oppfordret til som en nødvendig del av lærernes profesjonelle utvikling.

Studier viser at eksterne personer kan være gode støttepersoner i læreres profesjonelle utvikling. De spanske forskerne Sales, Traver og García (2011) løfter frem betydningen av samarbeid mellom lærerutdannere fra universitetet og lærere i skolen, og forskerne konkluderer med at en slik form for samarbeid kan være en ny måte å utdanne lærere på i deres praksis. I en studie gjennomført av Starkey et al. (2009) på New Zealand påpekes også samarbeidet mellom eksterne støtte og lærere i skolen. Studien viser at lærere ser nytten av å samarbeide med andre lærere som underviser i samme fag, og at innholdet i arbeidet må være tilpasset skolens og den enkelte lærers behov. Studien fremhever at kvaliteten på støtten de får i arbeidet, er viktig for å sikre en vellykket profesjonell utvikling. Lærerne som deltok i studien, uttaler at de eksterne ressurspersonene bør inneha en rekke kvaliteter. De bør ha god pedagogisk kunnskap, god ekspertise i å undervise i deres fag, gode kommunikasjonsferdigheter og evne til å skape gode relasjoner. De bør ha gode refleksjonsferdigheter, evne til å utfordre tenkning og praksis og gode ferdigheter i å samle inn og analysere data. De bør i tillegg ha gode ferdigheter i å holde en på sporet, gode oppfølgings- og tilbakemel-

dingsferdigheter, gode kunnskaper om skolens behov og evne til å modellere god undervisningspraksis.

I det nevnte norske Ladeprosjektet, der oppmerksomhet var rettet mot elevenes læringsstrategier og metakognisjon, var både lærernes og elevenes læring i fokus. I løpet av det toårige prosjektet, som var et samarbeid mellom forsker og lærere, observerte tre faglærere hverandre én gang hvert semester. Det betyr at hver lærer observerte to andre lærere og reflekterte over denne observasjonen sammen med de to andre lærerne (Postholm, 2010b). Forskerens oppgave var å støtte og utfordre lærerne i utviklingsprosessen. Lærerne opplevde dette arbeidet som meningsfullt og lærerikt for undervisningen de utførte. Studien fokuserer på viktigheten av at lærere får tid til å samles om undervisningspraksisen, og at de får mulighet til å jobbe i samme team over et lengre tidsrom med utgangspunkt i samme tema og utviklingsspørsmål. På den måten får de utvikle seg i trygge og kjente relasjoner når det gjelder samme tematikk i undervisningen (Postholm, 2010c).

Forskningen som det er referert til, viser at refleksjon basert på konkret observasjon er et godt utgangspunkt for videreutvikling av undervisningspraksis. Det vil si at læreren enten må kunne se på seg selv eller bli observert av andre, og at det på den måten skapes både sosiale og indre dialoger (Vygotsky, 1978) som fremmer læring. Den amerikanske forskeren Elmore (2000) uttaler at det likevel er lite sannsynlig at observasjon og refleksjon som er knyttet til konkret praksis, vil resultere i endret lærerpraksis dersom skolen som organisasjon ikke har fokus på dette. Ifølge Elmore skjer forbedring gjennom sosial læring, og det blir skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium. Det betyr at skolelederen må verdsette og se nytten av sosial læring.

Metode

En fenomenologisk studie (Moustakas, 1994) er gjennomført ved tre skoler i Midt-Norge som deltok i piloteringen av *Ungdomstrinn i utvikling* i skoleåret 2012/2013. Målsettingen ved en fenomenologisk studie er å forstå hvordan fenomener oppleves av mennesker, og videre finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i informantenes opplevelse av erfaringen (Moustakas, 1994; Postholm, 2010a). Intervjuer som ble gjennomført mot slutten av pilotåret, det vil si våren 2013, hadde nettopp som intensjon å forstå lærernes opplevelse av deltakelse i et skolebasert utviklingsprosjekt, som er fenomenet i denne studien. Skolene som deltok, var svært ulike. Selv om ingen av skolene ligger i en stor by, er to av dem lokalisert nær Trondheim. Størrelsen på skolene varierte, det samme gjorde rektors erfaring i jobben og skolens erfaring med utviklingsarbeid. En av skolene var i tillegg 1–10-skole. Seks lærerutdannere i tilbydergruppen, fra våren 2014 benevnt utviklingspartnergruppen, fra NTNU deltok i prosjektet som støttespillere for utviklingen i skolene.

Dataene i denne studien er fra intervjuer som vi to artikkelforfatterne, som også var forskere i tilbydergruppen, gjennomførte med rektorene og en gruppe av lærere på hver skole. Intervjuene ble gjennomført mot slutten av pilotåret. Rektorene var prosjekteierne på skolene og ble intervjuet alene, mens lærerne ble intervjuet i grupper på 3–5. Lærerne som skulle intervjues, ble plukket ut av rektor og hadde representasjon fordelt over trinn, fag og kjønn. Det ble laget en intervjuguide som begge forskerne hadde som bakgrunn for intervjuene. Temaer som ble tatt opp i intervjuet, var opplevelse av lærerutdannernes bidrag på skolen, hvordan de opplevde egen rolle, og hvilken betydning arbeidet hadde hatt for læring på alle nivå. Spørsmålene som ble stilt, ble tilpasset om det var lærere eller rektor som ble intervjuet. Det ble valgt gruppeintervju av lærerne da vi ønsket at de skulle reflektere sammen med utgangspunkt i de spørsmålene vi stilte. Det ville gi oss en tilleggsinformasjon sammenlignet med individuelle intervjuer. På den annen side er det viktig å være klar over at deltakere i gruppeintervju vil kunne påvirkes av hverandres meninger. Det kan bety at enkelte av dem lar være å bringe frem egne opplevelser som ikke stemmer overens med de andres. Felles refleksjoner kan bidra til at deltakerne får ideer fra hverandre, og at nyanser beskrives, men det kan også, som vi nevner ovenfor, føre til at ikke all informasjon kommer frem. Lærerintervjuene varte fra 45 minutter til en time. Intervjuene med rektorene var noe kortere og varte i 30 til 45 minutter.

Vi gjennomførte en fenomenologisk analyse (Moustakas, 1994) av transkripsjonene av intervjuene. I denne analysen foregikk en meningsfortetting knyttet til temaene som ble tatt opp i intervjuet. Analysen dannet grunnlaget for en tekstuell beskrivelse for hver av de tre skolene. Beskrivelse av hver enkelt skole inkluderte både rektorenes og lærernes erfaringer. De tekstuelle beskrivelsene fra hver av skolene er presentert nedenfor.

Neste trinn i analysen var å gjennomføre en åpen koding, slik den er beskrevet av Strauss og Corbin (1998), av den tekstuelle beskrivelsen av hver enkelt skole for å kategorisere materialet. Denne analysen hadde som mål å oppdage mønster i datamaterialet for derigjennom å utvikle kategorier som viste felles innholdselementer i rektors og lærernes erfaringer på tvers av de tre skolene. Første steg var å sette navn på datablokker i beskrivelsene fra den enkelte skole. Deretter sammenlignet vi disse datablokkene innholdsmessig, både innad for hver skole og mellom skolene. Vi gikk igjennom den tekstuelle beskrivelsen og gikk tilbake til transkripsjonene av intervjuene for å oppdage utfyllende informasjon som kunne løftes frem i analysen. Til slutt grupperte vi blokkene slik at samme fenomen ble samlet i en kategori med en felles beskrivelse. I denne studien har vi valgt å bruke begreper fra tidligere forskning for å beskrive kategoriene basert på gjenkjennelse i eget datamateriale opp mot beskrivelser i tidligere forskning. Hovedkategoriene som ble utviklet på tvers av skolene, og som dermed var gjeldende for alle tre skolene, var følgende: «Skolelederes og lærerutdanneres funksjon», «Læreres læring i skolen» og «Tid og rom for bevisst læring». Kate-

goriseringen ble kvalitetssikret gjennom forskertrianglering (Robson, 2002) der vi to forfatterne i fellesskap vurderte og diskuterte kategoriene.

Alle rektorer og lærere som har vært berørt av forskningen i piloten, har skrevet under på en samtykkeerklæring. I denne ble prosjektet og forskningen i det kort beskrevet, og planene for bruken av materialet ble presentert for deltakerne. Vi informerte deltakerne om at informasjonen som kom frem, skulle anonymiseres, og ingen navn er dermed benyttet i teksten. Studien er godkjent av NSD.

Beskrivelser fra de tre deltakende skolene

Nedenfor presenteres først de tekstuelle *beskrivelsene* av den enkelte skolen utviklet gjennom den fenomenologiske analysen. For skolene var utgangspunktet for prosjektet at skoleeier og rektor bestemte at de skulle delta. Før vi presenterer beskrivelsene av de deltakende skolene, er det vesentlig å informere om at lærerutdannerne tidlig i prosjektet (i juni med frist til september) utfordret rektor på å formulere utviklingsspørsmål for skolen og lage en plan for tiltak som kunne utvikle praksis knyttet til disse spørsmålene. Dette viste seg å være en vanskelig oppgave, og lærerutdannerne fra NTNU måtte bidra i prosessen med å utvikle disse spørsmålene. Lærerutdannere veiledet også iverksettingen av tiltakene i klasserommene, som ble fulgt opp av refleksjonssamtaler der lærerutdannerne deltok. I beskrivelsene bruker vi betegnelsen «han» om rektor uavhengig av kjønn.

Beskrivelse av Skole A

Rektor forteller at han har lært mye om hvordan en kan samarbeide med et fagmiljø, og at bestillingen fra rektor og skolen endret seg etter hvert som de lærte hva lærerutdannerne kunne bidra med. Prosjektet har vært nyttig, samtidig som rektor opplever at han har gjort dette tidligere. Det nye er at det har kommet inn en systematikk, og det har lærerutdannerne bidratt med, ifølge rektor. Han sier at lærerne og skolen har kommet på et høyere nivå når det gjelder å dele erfaringer. Det er omtrent halvparten av lærerne som har gjennomført observasjon og refleksjon, og tilbakemeldingene fra lærerne er at de øvrige lærerne også er motivert til å være med. «Så observasjon og refleksjon tror jeg har endret kulturen her da», sier rektor, og forsetter med å fortelle at endringene kanskje kan bli varige. Rektor mener at kollegasamarbeidet har ført til at lærerne er blitt mer bevisst på egen undervisning. Det har positiv innvirkning på elevenes læring, mener han. Han tror også at lærernes læring har hatt betydning for elevenes læring.

Lærerne uttrykker også at det har vært lærerikt å delta i observasjoner og refleksjoner, og at dette har ført til en utvikling av undervisningen. En lærer

uttalte: «Når elevene får presentert målene for timen og får avsatt tid til å reflektere over egen læring i etterkant, så blir elevene mer bevisst på egen læring også.» Lærerne poengterer at det er viktig at alle lærere er med i prosjektet, og at rektor viderefører full deltakelse i den videre organiseringen av observasjon og refleksjon. Lærerne forteller også at de gjerne skulle ha jobbet mer med å utvikle kommunikasjonen mellom lærere og elever for å hjelpe elevene videre, slik at de kan lære mer.

Beskrivelse av Skole B

Rektor og lærerne gir uttrykk for at fellesøktene med lærerutdanneren fra NTNU har bidratt til motivasjon for utviklingsprosesser og satt i gang tankeprosesser. Lærerne sier at ressurspersonen har presentert en fin kombinasjon av teori og konkrete eksempler som de kan bruke i klasserommet. Rektor uttaler at arbeidet med lesing spesielt har truffet lærerne på hjemmebane, og at det har vært relevant for deres daglige virke. Dette understrekes også av lærerne som peker på at metoder og strategier har vært enkle å ta i bruk, og at det har fungert godt i klasserommet. Lærerne har allerede sett at det er elever som har hatt nytte av strategier, og de har fått tilbakemeldinger som tyder på at elever ved hjelp av presenterte metoder får bedre utbytte av lesingen sin.

Rektor opplever at lærerne har vært engasjert, og at de fleste har involvert seg og bidratt gjennom aktiv deltakelse. Lærerne peker på viktigheten av å ha kolleger som involverer seg, og at man merker engasjementet som er på skolen. «Å møtes, å snakke sammen, å se at andre ivrer og har masse ideer, er kjempeviktig», sier en lærer. «Engasjement har en smitteeffekt», sier en annen. «Vi er sammen om noe – et felleskap», sier en tredje lærer. I tillegg til teorien har hele prosessen vært nyttig og lærerik, ifølge lærerne. Lærerne opplever at de er blitt mer reflekterte når det gjelder hvordan elevene lærer, de har fått presentert metoder og verktøy som er nyttige i undervisningen, og de har sett betydningen av hvor viktig dette er for elevenes læring. En lærer peker på at skolen burde samlet alle ideene som nå blir prøvd og vurdert, på ett sted slik at alle får ta del i de oppleggene som de ikke har fått presentert i gruppene. Lærerne viser også til betydningen av at oppgavene som ble gitt, ble diskutert i faggrupper på tvers av trinn. «Det var viktig og godt å få muligheten til å diskutere fag, og det betydde mye for, i dette tilfellet, lesing i sine fag», sier en lærer.

Ledelsen har vært representert på alle fellesøktene tilknyttet utviklingsarbeidet, og det har vært satt av fellestid til arbeidet. Rektor ser at dette har vært viktig, samtidig som det har vært mindre grad av frivillighet enn tidligere. For eksempel måtte alle gjennomføre en felles oppgave og delta i påfølgende refleksjon. Lærerne peker også på betydningen av å sette av tid og det å gi frister. En lærer gir uttrykk for at de ikke hadde kommet i mål om dette ikke var blitt gjort. Lærerne tenker at ledelsens deltakelse har vært viktig fordi ledelsen da ser hva

lærerne holder på med, hva utfordringene er, og at de dermed får en forståelse av at de trenger tid.

Rektor opplever at utviklingsarbeidet har ført til at ledelsen har sett betydningen av å være systematisk og tett på. Skolen har en del erfaring med utviklingsarbeid fra tidligere, men de ser at det stadig er noe å lære, og at kompetansen øker. Rektor kan trekke de store linjene og legge føringer, men avdelingslederne, som er nærmeste leder til definerte grupper av lærere, er viktige for å følge opp og etterspørre siden de oftest er tettere på den enkelte ansatte og den daglige aktiviteten enn det rektor er. De faglige diskusjonene med lærerutdanneren har vært viktige da det er nyttig å få inn perspektiver fra teori. Rektor er opptatt av bestillerkompetanse. «Først nå vet jeg så mye at jeg vet hva vi trenger», sier rektor.

Beskrivelse av Skole C

På samarbeidsmøtene med NTNU har de fleste vært engasjerte og positive, men for mange har det ikke skjedd så mye utenom disse møtene. Relativt lav grad av engasjement skyldes for lite tid til rådighet og flere sykemeldinger, ifølge lærerne. «Kanskje var det også noe variabel involvering av lærerne fra ledelsens side, særlig i startfasen», er en uttalelse fra en lærer. Tiden i løpet av piloten oppleves som å ha gått raskt både for rektor og lærere, og de uttaler at en trenger mye lengre tid for å få til skolebasert kompetanseutvikling. De har likevel klart å skape en god start i løpet av piloten. Samtidig peker lærerne på at tiden som trengs, nok er der dersom de klarer å innarbeide arbeidet med prosjektet i sitt daglige virke. Lærerne etterlyser verktøy som kan brukes til å dokumentere utvikling, det vil si synliggjøre spor av endring. Det ligger eksempler på nettet, men de er vanskelige å finne og dekker heller ikke alle områder det skal arbeides med, ifølge lærerne.

For lærerne har kollegaveiledning vært særlig nyttig med tanke på å endre egen undervisning. «For å justere egen praksis, må man få andre til å se på sin undervisning utenfra», er en uttalelse. Lærerne opplever at lærerutdannerens bidrag inn i klasserommet har vært svært lærerikt. Der lærer man både om observasjon og refleksjon rundt egen praksis. Dette er kompetanse det er vanskelig å erverve seg gjennom kun å lese om det eller høre om på foredrag. Lærerne mener de er gode til å gi hverandre ros, men at de ofte blir for unnfallende i refleksjonssamtalene, og at det er vanskelig å gi konstruktiv kritikk. Dette er ting som må læres, og det læres best gjennom å ha med fagfolk fra kompetansemiljøet som deltar på observasjon og refleksjon. Da får man eksemplifisert hvordan det kan gjøres. Noen av lærerne ser spor av endring i egen undervisning og arbeidet med faglige begreper som et resultat av arbeidet med lesing i alle fag i prosjektet. De mener at det særlig er arbeidet i fagteamene som har utviklet organisasjonen ved at det er laget planer som vil være overførbare til andre grupper av lærere.

Rektor har gjennom prosjektet utviklet en helt annen forståelse av hvordan en lærende organisasjon utvikles med en støttende delingskultur. Det understrekes

av både lærere og av rektor at det er en grunnleggende forutsetning for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling at hele kollegiet, inkludert ledelsen, er aktiv i prosjektet.

Lærerne vurderer tre semestre med støtte som litt kort tid, det ville vært bedre å ha input på prosjektet i to år, uttaler de. Lærerne mener at ledelsen er avgjørende for om prosjektet fortsetter etter at støtten fra lærerutdannerne er avsluttet.

Felles funn for de tre skolene: analyse og drøfting

I denne delen analyserer og diskuterer vi de tre *hovedkategoriene* «Skoleleders og lærerutdanneres funksjon», «Læreres læring i skolen» og «Tid og rom for bevisst læring», som ble utviklet på tvers av skolene. Vi vil nedenfor analysere og diskutere funnene i vår studie i lys av teori og hvordan de samsvarer med funn i tidligere studier. Hovedkategoriene danner struktur for analysen og diskusjonen.

Skoleleders og lærerutdanneres funksjon

Studien viser at skoleleders betydning knapt kan overvurderes. Det er derfor viktig at rektor tidlig får opplæring i prosessledelse, og at han får støtte, både av skoleeier og kompetansemiljø, til å lede utviklingen på skolen. Det innebærer at han tar initiativ, tydeliggjør de valg som må tas, inspirerer og viser vei som pedagogisk leder. Samtidig er det også viktig at rektor forventer at lærerne leser anbefalte tekster og setter av fellestid til å arbeide med disse, i dette tilfellet først og fremst rammeverket for prosjektet og de nettressurser som ligger på prosjekt-sidene. Viktigheten av refleksjon knyttet til tekster og teori for læreres læring er også beskrevet av Glazier (2009) og Darling-Hammond og Richardson (2009).

Skoleleders sentrale rolle samsvarer med Timperley et al. (2007), som fremhever at utvikling fordrer skoleledere som er aktivt med, og som leder de profesjonelle læringsmulighetene i et praksisfellesskap (Wenger, 2004). Skoleleders betydning for læreres læring gjennom å være visjonær og se nytten av sosial læring er poengtert av flere forskere (Desimone, 2009; Elmore, 2000; Opfer et al., 2011). Dette vil også inkludere å synliggjøre den utviklingen som skjer i prosjektet.

Lærerne i prosjektet var tydelige på at de ønsket at rektor var tett på undervisningen, og at han støttet og oppfordret dem til utvikling av egen undervisning. En måte som rektorene imøtekom disse utfordringene på, var å bidra til å utvikle skolens strukturer for å skape rom for læring. Fellesmøter ble brukt effektivt, og arbeid i prosjektet ble lagt inn i årstrinns- og fagteamene. Det ble forutsatt at alle lærerne deltok, og det ble skapt arenaer for erfaringsutveksling og deling. Dette inkluderte også deling av undervisningsopplegg på felles nettstedet.

For å lede utvikling er det nødvendig at rektor tidlig danner seg et godt bilde av hva prosjektet dreier seg om, og hva han vil utrette på egen skole. Det er nødvendig at måltenkningen tar utgangspunkt i en forståelse av, og helst en dokumentasjon av, hvor skolen er i forkant av prosjektet. Rektorene pekte på viktigheten av at de raskt utviklet en forståelse for hva skolen hadde av kunnskap, og hvilken kunnskap de hadde behov for å utvikle videre i fellesskap. Som nevnt tidligere, utfordret lærerutdannerne rektor, som igjen utfordret lærerne på å formulere utviklingsspørsmål for prosjektet og lage en plan for tiltak for å utvikle praksis ved skolen. Dette viste seg å være en vanskelig oppgave, og lærerutdannerne måtte være tett på i denne delen av prosjektet. Erfaringer viste at denne forståelsen ble utviklet gjennom perioden. Dette fordrer at skoleeier er aktiv i prosessen og støtter rektor.

Våre funn viser viktigheten av at ikke bare rektor, men også lærerne utviklet et nært eierskap til prosjektet. At skoleleder sikrer en grundig prosess som leder til en opplevelse av eierskap, ser ut til å være en av de viktigste faktorene for å fremme skolebasert kompetanseutvikling. Det ble av den grunn brukt god tid på å etablere prosjektet, målene, utviklingsspørsmålene og planene i kollegiet. Viktigheten av eierskap til prosjektet var også tydelig i Ladeprosjektet (Postholm, 2008a), og det er fremhevet av James og McCormick (2009), som kobler eierskap til måltenkning og til opplevelsen av autonomi. For de fleste skolene var imidlertid utgangspunktet for prosjektet at skoleeier og leder bestemte at de skulle delta i prosjektet. I lys av Wengers (2004) tre dimensjoner innenfor praksisfellesskap – gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar – gir dette rektor flere utfordringer. For å skape et *gjensidig engasjement* er det viktig å begrunne overfor lærerne valget om å delta i prosjektet samtidig som det er nødvendig å bruke tid på å diskutere og forhandle om hva den enkelte skole har behov for å få ut av prosjektet. Lærerne og rektor på en skole inngår i et fellesskap der engasjement kan utfoldes i fellesmøter, i teammøter og i faggruppemøter, men også knyttet til ubunden tid der planlegging av undervisningen skjer mer eller mindre i samarbeid med andre. *Felles virksomhet* synes å kunne utvikles lettest gjennom fag. Dette støttes av Dewey (1916), som hevder at læring fremmes av at menneskene som arbeider sammen, er interessert i aktivitetene og har felles mål. Det gir utfordringer for ledelsen når det gjelder å utvikle felles virksomhet for hele kollegiet. *Felles repertoar* utvikles gjennom å arbeide sammen mot målene som man har satt for prosjektet. Refleksjon rundt egen og andres undervisning sammen med kolleger samt diskusjon av teori og vitenskapelige tekster så ut til over tid å kunne bidra til å skape *felles repertoar* bestående av rutiner, ord, metoder, historier og symboler. I prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling* var tanken at rammeverket for prosjektet også skulle legge til rette for og støtte skolelederne i å utvikle et *felles repertoar*.

Læreres læring i skolen

De lærerne som hadde hatt lærerutdannere inne i klasserommet, og som deltok på en styrt refleksjon i etterkant, altså en type kollegaveiledning, opplevde dette som svært nyttig. Dette er i tråd med Timperley et al. (2007), som peker på viktigheten av å engasjere ekstern ekspertise. Dette støttes også av andre forskningsfunn (Postholm, 2010a; Sales, Traver & García, 2011). Faktorer knyttet til *læreres læring i skolen* synes altså i vår studie særlig å være knyttet til erfaringsdeling og refleksjon basert på konkrete observasjoner blant kolleger. Dette samsvarer med Deweys (1916) tenkning. Han hevdet at det å tenke igjennom konsekvenser av sine handlinger vil virke inn på våre fremtidige handlinger og tanker, og vi lærer noe nytt når vi reflekterer over våre handlinger. Dewey (1990) betraktet sosial aktivitet som viktig for en persons utvikling.

Imidlertid er det viktig å være klar over at dette er en sårbar situasjon for lærerne, som krever at man på forhånd har bygd opp nødvendig tillit mellom lærerne og fagfolkene som skal bidra i klasserommet. Det er derfor lite aktuelt å begynne med denne typen kollegaveiledning før tilliten er på plass. Det er også nødvendig å utvikle gode rutiner for at den kunnskapen som utvikles gjennom kollegaveiledningen, kommer hele kollegiet til del (Kennedy, 2011; Postholm, 2008b; Timperley et al., 2007). På skolene i vår studie ble dette blant annet forsøkt sikret ved at en betydelig andel av felles møtetid gjennom året ble brukt til prosjektet.

Lærerne i prosjektet uttrykte at det hadde vært mest nyttig når de fikk arbeide med fag, i dette tilfellet lesing, regning og vurdering for læring knyttet til egne fag. De ville gjerne ha metoder og innhold som de kunne ta i bruk i det faglige arbeidet. For å fremme skoleutvikling må derfor både rektor og kompetansemiljø imøtekomme lærernes ønske om å bidra med konkrete opplegg som de kan ta med inn i undervisningen, men også ivareta de mer overbyggende perspektivene inn mot satsingsområdene i prosjektet.

Hva angår koblingen mellom teori og praksis, viser vår studie at det er nødvendig å ha enda sterkere fokus på å tydeliggjøre at utviklingen av skolens egen praksis må hvile på aktuell forskningsbasert kunnskap. Flere lærere uttrykte at de hadde hatt stor nytte av å lese fagtekster. Noen lærere fremhevet betydningen av felles teori- og begrepsapparat som grunnlag for diskusjon. Både lederne og flere lærere i vår studie poengterte at *læreres læring i skolen* ble fremmet av at skolene fikk støtte fra lærerutdannere, som både var teoretisk orientert og praksisnære. Det var, som nevnt i innledningen, utviklet et rammeverk for prosjektet og en nettressurs for lærere, skoleledere og eiere. Flere rektorer sa at de hadde hatt nytte av rammeverket, og at de hadde gitt lærerne i oppgave å lese igjennom det.

Tid og rom for bevisst læring

På skolene som er med i studien, kom tematikk rundt press på og bruk av tidsressursen opp til diskusjon. Det var viktig at det ble ryddet plass til arbeidet med prosjektet innenfor de rammer for tidsbruk og de styringsstrukturer som allerede fantes på skolen. Det innebar at arbeidet med prosjektet måtte synliggjøres i planene for bruken av fellesmøter for hele kollegiet og i tidsbruken satt av til teamarbeid og faggruppemøter. Det betydde også at ubunden tid skulle brukes i prosjektet. Press på tidsressursen er også fremkommet i Lawrence og Chong (2010) og i Driel et al. (2012) sine studier.

En sentral oppgave for rektor var derfor å skape gode nok tidsrammer og frigjøre nok fellestid for arbeidet i prosjektet. Lærerne pekte på at det å endre rutiner og gjøre ting på nye måter oppleves som krevende for mange. Intensjonen var at lærerne skulle ta i bruk den kunnskapen som ble ervervet i prosjektet, i planleggingen av egen undervisning, ikke som ekstraarbeid, men som en del av det daglige arbeidet med å forberede undervisningen.

Studien viser at i endringsprosesser som griper inn i det daglige arbeidet, kan det ofte være vanskelig å registrere om endringer faktisk skjer. Dermed står man i fare for å undervurdere betydningen av det arbeidet som gjøres, noe som igjen kan påvirke motivasjonen for innsats i kollegiet. Det er lettere å motivere både seg selv og andre dersom man ser at arbeidet fører til endring og utvikling. Det er derfor viktig at man i prosjekter som skal fremme skolebasert kompetanseutvikling, sikrer at de endringer som skjer på egen skole som et resultat av arbeidet i prosjektet, blir tydelig for alle ansatte. Det å synliggjøre endring gir mulighet for lærere i et metakognitivt perspektiv å rette blikket mot seg selv og vurdere om undervisningen går i den retningen de i utgangspunktet hadde forestilt seg (Postholm & Jacobsen, 2011).

Avsluttende kommentar

Innledningsvis stilte vi følgende spørsmål: *Hva opplever deltakere i et skolebasert utviklingsprosjekt som viktige suksessfaktorer?* Skolene i studien var svært ulike. En av skolene var en 1–10-skole, størrelsen på skolene var forskjellig, de hadde ulik erfaring med FoU-prosjekter tidligere, og rektorene hadde ulik erfaring i jobben. Likevel ser vi av funnene at det er stort samsvar mellom skolene i hvilke faktorer (hovedkategorier) som våre informanter opplever som suksessfaktorer for å skape utvikling. I tillegg ser vi stort samsvar med de faktorene som forskningslitteratur legger vekt på at fremmer utvikling ved skoler beskrevet i store internasjonale studier. Dette til tross for at norske skoler avviker fra skoler i andre land på mange områder, slik det er beskrevet i innledningen. Faktorer som fremheves internasjonalt, ser ut til å overskygge lokale, regionale og nasjonale forhold, som dermed ser ut til å spille mindre rolle for utviklingen av den enkelte skole. Det er første gangen at dette beskrives ut fra en studie av enkeltskoler, og dette gir

viktig kunnskap til planleggingen av utviklingsprosjekter i norsk skole. Det er noen felles faktorer som må tas hensyn til enten utviklingsarbeid skjer nasjonalt eller internasjonalt. Internasjonale studier som omhandler skoleutvikling, kan med andre ord brukes som grunnlag for å planlegge utvikling i norske skoler uten å legge betydelig vekt på særnorske forhold. Som en implikasjon av dette konkluderer vi med at internasjonale studier også kan benyttes som tanke-redskap både i grunnutdanning og i videreutdanning av lærere for å danne et kunnskapsgrunnlag for utvikling av skolene i Norge.

For å sikre utvikling av skoler over tid er det vesentlig at det skapes en kultur der ledere og lærere kontinuerlig utvikler sin profesjonelle kompetanse. Dette vil kreve at hele kollegiet lærer sammen. Det fordrer at lærernes ansvar for egen læring utfordres og ivaretas gjennom en organisering av arbeidet som sikrer eierskap til og tid til å arbeide med utviklingsprosjektene gjennom refleksjon både alene og gjennom kollegabasert veiledning. Det må sikres tid til å arbeide med fagtekster for å fremme et felles begrepsapparat blant lærere og ledere og til å skape et forskningsbasert grunnlag for refleksjon rundt arbeidet i klasserommet. Utviklingsprosjekter bør sikre langsiktig utvikling av skolen som en organisasjon som fremmer læring både hos lærere og elever, men i utviklingsprosjekter må det også tilbys metodeorienterte opplegg innenfor fag som raskt kan tas inn i klasserommet. Man kan forvente at praksisskoler i lærerutdanningene tar et særlig ansvar for å bygge en kultur for skolebasert kompetanseutvikling, men det påhviler også lærerutdanningene på universiteter og høyskoler et særlig ansvar for å vise hvordan en prosessholdning til jobben som lærer kan skapes.

Litteraturliste

- Camburn, E.M. (2010). Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: An exploratory study. *American Journal of Education*, 16(4), 463–489.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: what matters? *Educational leadership*, 66(5), 46–53.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: The University Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Company.
- Driel, J.H. van, Meirink, J.A., Veen, K. van & Zwart, R.C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129–160.

- Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American educator*, 23(4), 1–9.
- Garcia, M.L. & Roblin, P.N. (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our expertise. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 104–116.
- Glazier, J.A. (2009). The challenge of repositioning: Teacher learning in the company of other. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 826–834.
- James, M. & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–982.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 25–41.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor, Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli M. & Jensen F. (2016). *Stø kurs, Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/file/pdf/66915414/sto-kurs-pisa-2015.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet – Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skrive*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276_B_web.pdf
- Lawrence, C.A. & Chong, W.H. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 565–572.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N. & Bergen, T.C.M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209–224.
- Meld. St. 22 (2010–2011) (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Opfer, V.D., Pedder, D.G. & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443–453.
- Postholm, M.B. (2008a). The Start-Up Phase in a Research and Development Work Project: A Foundation for Development. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 575–584.
- Postholm, M.B. (2008b). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Postholm, M.B. (2010a). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M.B. (2010b). Refleksjon: en nøkkelaktivitet i læreres læring. I B. Aamotsbakken (red.), *Læring og medvirkning* (s. 45–59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010c). Læring i reflekterende lærerteam: prosess og forutsetninger. I R.A. Andreassen, E. Irgens & E.M. Skaalvik, (red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 195–209). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M.B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical Review: *Educational Research*, 54(4), 405–429.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. En innføringsbok i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M.B. & Wæge, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), 24–38.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sales, A., Traver, J.A. & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911–919.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L.H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S. & Toia, R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 181–189.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012–2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Zwart, R.C., Wubbels, T., Bergen, T. & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243–257.

A study on school-based competence development in a local context

International literature presents evidence of the factors that promote school development. But since context is important for learning and since the Norwegian school in many areas differs from the school we find in many other countries, there is good reason to question the relevance of international studies when planning school development projects in Norway. The present study includes three schools in Central Norway that participated in the pilot of the school-based competence development project in lower secondary school the year 2012/2013. The findings are drawn from interviews with the principal and a group of teachers in each school. The schools in the study were very different. Yet we see that there is a convergence between the schools in what factors that are important to promote development. In addition, we see a strong correlation with the factors that international literature emphasizes as important for school development. This shows that it is essentially the same factors that promote school development locally in Norway as described in international studies and that local, regional and national contexts matter less. In this article we discuss how the findings of our study are linked to findings in previous studies.

Keywords: School development, school-based competence development, training for teachers in service

«Det er veldig sånn at det er et valg for livet»¹

Per Egil Mjaavatn og Per Frostad

I 10. klasse i ungdomsskolen må elevene gjøre valg av stor betydning for sitt senere liv. Hva skal de bli? Dette prosjektet fulgte 1025 ungdommer fra 10. klasse i 11 ungdomsskoler over i videregående skole og har gjennom spørreskjema sett på de valg elevene gjorde. Hvor godt informert var de forut for sine valg, hva eller hvem påvirket dem, og hvor fornøyd var de med de valg de hadde gjort? Informasjon om videregående skole var gitt på en rekke ulike måter. 77,7 % av elevene syntes de hadde fått nok informasjon til å kunne velge linje på videregående skole, men bare 37,1 % hadde fått individuell veiledning. Lærere og rådgiver hadde i liten grad påvirket elevenes valg. Prosjektet tyder på at familie, venner, lønn og kulturfaktorer som kjønn og yrkesstatus uansett overstyrer skolens rolle. Fag som utdanningsvalg og andre veiledningstiltak i ungdomsskolen ser ikke ut til å nå godt nok frem til de unge. Vårt grunnleggende spørsmål er om dagens 15–16-åringer er modne nok til å ta så viktige valg når det gjelder sin fremtid.

Nøkkelord: Ungdomsskole, Videregående skole, Overgang, Utdanningsvalg, Rådgivning

Innledning Konteksten for studien

Tidlig i forrige århundre og helt til årene etter andre verdenskrig var ikke valg av yrke veldig vanskelig for ungdom. Mulighetene var ikke så mange. «Du skal vera på Bufast all din dag», skriver Tarjei Vesaas om oppvekst på landet i romanen *Det store spelet*. En gammel venn fra Porsgrunn uttrykte en gang om ungdom i byen etter andre verdenskrig at guttene hadde som mål å begynne i Norsk Hydro – som sin far, jentene skulle bli gift – som sin mor. I dag er situasjonen sterkt endret.

Per Egil Mjaavatn
Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU
per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Per Frostad
Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU
per.frostad@ntnu.no

Ved utgangen av 10. trinn står mange ungdommer overfor vanskelige valg. Hva skal jeg bli? Hva har jeg lyst til, og hvordan er arbeidsmarkedet? Ungdom må gjøre viktige valg allerede i 15–16-årsalderen. Haug (2017) siterer et utsagn fra Frank Parsons fra 1909: «No step in life, unless it may be the choice of a husband or wife, is more important than the choice of a vocation» (Haug, 2017, s. 17). Det å ha ervervet seg en kompetanse i å ta avgjørelser omkring fremtidig yrke/karriere blir en av de viktigste milepæler i overgangen mellom ungdom og voksenliv (Fernandes & Bance, 2015; Bowles & Brindle, 2017). Dette skjer i en alder der de unge gjennom valg og eksperimentering leter etter sin identitet. Når unge sliter med sine valg, kan det ofte være grunnet opplevd motstand og forvirring skapt av foreldre og skole. En slik usikkerhet kan ha konsekvenser langt inn i voksen alder (Bowles & Brindle, 2017).

I årene etter krigen var det en overvekt av barn av foreldre med bedre utdanning og økonomi enn gjennomsnittet som gikk på realskole og gymnas, og særlig på landsgymnasene var det harde karakterkrav for å komme inn. Etter Reform 94 fikk alle unge *rett* til videregående opplæring, og elevene begynte uavhengig av sosial bakgrunn og skoleprestasjoner. Denne retten innebærer også en rett til å velge blant en mengde retninger i videregående skole og senere studier. Vil en satse på studiespesialisering med høyeste nivå i realfag for å bli sivilingeniør eller lege, eller går interessen i retning språkfag eller samfunnsfag? Valgene må tas tidlig. Og velger en elev et yrkesrettet utdanningsprogram, står valget blant åtte hovedretninger. Om en blant disse for eksempel velger *teknikk og industriell produksjon*, kan en spesialisere seg i mer enn 90 yrker. Det er krevende for unge mennesker å orientere seg i dette mylderet av muligheter. Overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole og også overgangen mellom videregående skole og arbeidsliv eller høyere utdanning kan være av avgjørende betydning for et menneskes videre liv og utvikling i samfunnet (Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting & West, 2003).

Et av målene med vårt prosjekt var å se på de valg ungdomsskoleelevene gjør når det gjelder videregående skole, og bakgrunnen for deres valg. Vi har fulgt 1025 ungdommer fra ungdomsskolen over i videregående skole.

Utdanningsveiledning/karriereveiledning i skolen

Yrkes- og utdanningsveiledning er ikke noe som fullendes i løpet av en kort samtale med rådgiver på skolen. Det er en prosess som innebærer mer enn å kunne ta et enkelt valg. Det dreier seg blant annet også om å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, og ferdigheter i å kunne ta valg og håndtere overgangsfaser i livet. Helt siden 1959 har en i Norge hatt en rådgivningstjeneste i grunnskolen (Buland & Mathiesen, 2008), og det har vært en kontinuerlig debatt om hva innholdet i denne tjenesten skal være (Teig, 2000).

OECD gjennomførte omkring årtusenskiftet en gjennomgang av medlemslandenes politikk for yrkes- og utdanningsveiledning. I 2002 kom en landrapport om Norge (OECD, 2002). Rapporten siterer lov om utdanning § 9-2: «Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål.» OECD-rapporten kommenterer formuleringen *nødvendig rådgiving* og sier at det er opp til skolen å definere hva dette innebærer. Rapporten bemerket også at bare halvparten av de lærerne som drev yrkes- og utdanningsveiledning, var utdannet for dette, og at veiledningen var for lite individspesifikk: «There is concern that pupils do not have access to individual skilled help when they need it: a survey in Oslo found that the average amount of such help received by pupils in grades 8–10 was 10 minutes» (OECD, 2002, s. 6). Rapporten konkluderer blant annet med at følgende er en svakhet ved det norske utdanningssystemet: «The fragmented nature of current provision, with many education-based services lacking strong enough links with the labour market, and with no coherent focus for strategic development» (s. 20).

OECD-rapporten bidro til økt fokus på yrkes- og utdanningsveiledningen i ungdomsskolen. Et av tiltakene var «Rett førstevalg». Vibe (2006) gjennomførte en evaluering av dette forsøksprosjektet, der et utvalg skoler i 2005–2006 gjennomførte et betydelig utvidet undervisningsopplegg på 10. trinn for å styrke elevenes innsikt og kunnskaper før de skulle velge linje på videregående skole. Før tiltaket var det 56 % av elevene som følte de hadde et godt eller svært godt grunnlag for å velge linje. Etter kursopplegget «Rett førstevalg» var det 72 % av elevene som svarte tilsvarende. Mer og bedre informasjon så ut til å gi en del av elevene bedre grunnlag for valg. Elevene bør få mulighet til å snakke med en kvalifisert person på skolen om sine behov og ønsker for fremtiden. Vibe fant i sin studie at under halvparten av elevene hadde hatt en individuell rådgivnings-samtale med klassestyrer, en av fire elever hadde ikke snakket alene med rådgiver om hva de skulle velge, og en av seks hadde verken snakket alene med rådgiver eller med klassestyrer. Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe (2006) spurte de som hadde sluttet i videregående skole før fullført løp, om de hadde hatt individuell samtale på ungdomsskolen forut for sine valg. Felles for de fleste var at de hadde fått et slikt tilbud, men ikke oppfattet det som nødvendig. Vibe (2006) fant i sin evaluering en positiv sammenheng mellom det at elevene sier de har et godt grunnlag for å velge i videregående, og det at klassen hadde fått en samlet orientering om videregående fra en *rådgiver i videregående skole*. Han fant også en svak positiv sammenheng mellom antall informasjonstiltak elevene hadde møtt i ungdomsskolen, og hvor godt grunnlag elevene sa de hadde for å velge.

Det er i dag på mange områder mangel på kvalifiserte fagarbeidere i Norge. Mange elever velger studieforberedende linjer på videregående. Borgen og Lødding (2009) siterer elever som sier at de gjennom faget utdanningsvalg ble rådet til å velge studiespesialisering fordi det ville gi flere muligheter for senere yrkesvalg. Dersom dette er vanlig, vil det kunne bidra til å forsterke mangelen på

fagarbeidere. Det har i mange vestlige land vært en bekymring for om de unge velger yrker som i for liten grad dekker næringslivets behov for kompetanse (Buland & Mathiesen, 2008).

Det kan være mange årsaker til elevenes valg utover de råd skolen gir. Reiseavstand kan være viktig, likeledes den allmenne oppfatning om at den aktuelle skolen er bra. Borgen og Lødding (2009) siterer ei jente i 10. klasse som sier: «Reiseavstand er viktig, men betyr ikke alt. Fordelen med skole med høyt nivå er at man har gode lærere og er i et miljø hvor det er flinke elever, for da blir man flinkere selv også» (s. 69).

Faget utdanningsvalg

Faget utdanningsvalg ble introdusert gjennom læreplanendringene i Kunnskapsløftet. I en prøveperiode fra 2006 til 2008 gikk faget under navnet «programfag til valg». Læreplanen for utdanningsvalg (obligatorisk fra 2008) ble revidert fra og med skoleåret 2015/2016. Et mål med faget er å styrke elevenes grunnlag for å velge rett i videregående skole og dermed redusere omvalg og frafall. Faget skal «bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). I en evaluering av faget påpeker Borgen og Lødding (2009) at det som i andre fag er en fare for at også dette faget favoriserer de høytpresterende elevene fordi det inneholder mye lesing, skriving og refleksjon. Mange elever har dessuten mer eller mindre velfundert tatt et valg om hva de vil i fremtiden, og er kanskje ikke så mottakelige for alternativer. Dette går frem av Dimmen (2009), som i en evaluering av prosjektet «Rett førstevalg» i 10. klasse fant at elevene i hovedsak kun var interessert i mer kunnskap om den utdanningen som på det tidspunktet fremstod som et aktuelt valg. De var ikke interessert i informasjon om andre utdanninger.

En del elever angrer på sine valg og opplever at de har valgt feil. Reegård og Rogstad (2016) hevder at feilvalg er en årsak til at så mange unge ikke fullfører videregående skole. Buland og Mathiesen (2008) sier på bakgrunn av en kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning i norsk skole at for dårlig veiledning i skolen er en årsak til mange av feilvalgene.

Mye tyder på at heller ikke faget utdanningsvalg godt nok dekker de unges behov for kunnskap og innsikt som grunnlag for de valg de skal gjøre på 10. trinn. Vi finner et eksempel på en bekymring for manglende eller ufullstendig informasjon fra Bergen. Bergen bystyre behandlet i møte 20.10. 2015 et forslag fra ungdommens bystyre som tyder på at ungdommen selv mener de ikke får god nok informasjon om de valg de skal gjøre, og at den informasjonen som gis, i for stor grad varierer fra skole til skole. Ungdommens bystyre ber bystyret sikre at alle får viktig informasjon fra starten av skoleåret og oppfølging gjennom hele 10. trinn, og de ber om et informasjonsopplegg over noen dager etter eksamen i 10. trinn. I sitt møte vedtar Bergen bystyre å be byrådet sette i verk tiltak som

sikrer at alle elevene på 10. trinn får tilstrekkelig informasjon om videregående opplæring, slik det er beskrevet i forslaget fra ungdommens bystyre. Alle elever skal få veiledning og rådgivning, og det anbefales at skolene sikrer minst én rådgivningstime med hver elev.

Et annet eksempel som kan tyde på at ikke alt fungerer som det skal, er et innlegg i Dagbladet 20.02.2017 av Jonas Bals (politisk rådgiver for Arbeiderpartiets leder Jonas Gahr Støre). Han kritiserer dagens skole og foreslår følgende tiltak:

1. Yrkesfagene skal introduseres allerede i barneskolen
2. Fagene i grunnskolen skal yrkesrettes, og de praktisk-estetiske fagene skal styrkes for å gi elevene mer praktisk og variert læring
3. «Arbeidslivets skolesekk» etableres som parallell til «Den kulturelle skolesekken» for å gi elevene et tidlig møte med arbeidslivet
4. Alle foreldre og foresatte får tilbud om workshop i utdanningsvalg fra barnet er 13 år

Elevenes valg

Elevene på 10. trinn må gjøre viktige valg når det gjelder videre skolegang. Dette er mange elever også klar over, slik det blir uttrykt av en av elevene som Borgen og Lødding (2009) intervjuet: «Det er veldig sånn at det er et valg for livet» (s. 68). Disse valgene skjer ikke bare på grunn av den informasjonen de har fått i skolen, de skjer like mye på grunn av kulturelle forhold. Vårt samfunn er for eksempel fremdeles i høy grad preget av det vi vil kalle typiske mannsyrker og typiske kvinneyrker. Historisk utvikling av kjønnsroller, maktfordeling i hjem og samfunn og økonomiske virkemidler er bare noen av drivkreftene bak kjønnsrollene. Jenter og gutter velger ulikt når det gjelder yrkesrettede linjer i videregående skole. Borgen og Lødding (2009) spurte elever i ungdomsskolen om deres syn på hvorfor jenter og gutter velger forskjellig. Svarene tyder på at de unge er preget av sterke kjønnsstereotyper. Guttene omtaler jentene som priprne og jålete, jentene sier guttene er lite tolerante og opptatt av kropp. «Det har vel alltid vært slik at jenter gjør jenteting og gutter gjør gutteting, det er interessen som avgjør», hevder en gruppe gutter (s. 72). Ei jente sier: «Guttene er interessert i hugging, bil og sånn. Vi er helst interessert i barn og klær og sånn forskjellig. Vi har diskutert det litt i klassen. Guttene er mer opptatt av kroppen og å være maskulin og skal vise at de er sterke. Vi er mer sånn å holde huset» (Borgen & Lødding, 2009, s. 72). Ifølge Borgen og Lødding legger de unge vekt på at gutter og jenter tenker ulikt, og at det er lettere for jenter å velge guttefag enn for gutter å velge jentefag. Ei jente sier: «Om en gutt velger helse- og sosialfag, han er spesiell: Du blir kanskje mobbet mer som gutt om du velger helse- og sosialfag.» En annen sier: «Hvis en jente velger tømreryrket så er det en guttejente, ettersom få jenter velger TIP eller byggfag» (s. 72).

Vagle og Møller (2015) har i et aksjonsforskningsprosjekt satt søkelyset på de barrierer som møter jenter i utdanningen, og som er med på å sementere et system med klare jente- og gutteyrker. Gjennom sitt prosjekt viser de betydningen av et aktivt treparts samarbeid i arbeidslivet for å fremme likestillingen og også at den enkelte fylkeskommune har et klart ansvar for å få til endringer i et system som er preget av «mainstreamtilnærming» (Vagle & Møller, 2015, s. 17).

Lent, Brown og Hackett (1994) lanserte «Social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance» (SCCT). En av hypotesene de får bekreftet, er: «Gender and racial/ethnic differences in interests and interest-goal relation arise largely through differential access to opportunities, supports and socialization processes. Thus, such group differences will be reduced when differences in opportunity structures, support systems, barriers, and socialization practices are controlled» (s. 108). En følge av SCCT er en rekke studier som har bekreftet mange av de samme hypotesene som Lent, Brown og Hackett. Et eksempel er Rodriguez og India (2016), som i en studie av spanske ungdommer finner at jenter, som ofte har lavere selvtillit enn gutter, ikke får den støtten fra omgivelsene som de trenger for å foreta yrkesvalg på tvers av etablerte kjønnsstereotyper.

Mathiesen, Buland og Bungum (2010) så spesielt på kjønnsperspektivet i skolens rådgivning og konkluderer med at det i rådgivningen er lite fokus på dette perspektivet. De spør om fag har kjønn. Gjennom å formidle i overveiende grad det ene kjønns holdninger og verdier, skapes det et inntrykk av at faget eller yrket passer best for det ene kjønn, mens det andre kjønn blir definert vekk fra hva som er normalt for fag og yrke. Slik blir de bilder vi får når vi tenker på et fag eller yrke, bilde av et menneske med et bestemt kjønn. Forskerne går så langt som til å si at dette nærmest er et ikke-tema i skolens rådgivning. Tradisjonelle forestillinger om hvilke yrker en kvinne og en mann kan ha, påvirker sterkt jenters og gutters forestillinger og valg. En konsekvens av dette er at man i skolen og samfunnet må sette fokus på disse mekanismene slik at elevene kan gjøre mer bevisste utdanningsvalg.

Ikke bare kjønn, men også bosted og sosial klasse vil virke inn på de valg de unge gjør. Rekrutteringen til akademiske yrker har i alle år vært knyttet til sosial kapital og foreldres utdanningsnivå. Det er en klar sammenheng mellom barnas utdanningsnivå og foreldrenes utdanningsnivå (Sæther, 2009). Og i mange fiskerisamfunn er det tradisjon for at guttene tidlig drar ut på arbeid i fiskeflåten uten å fullføre videregående skole (Markussen, Lødding & Holen, 2012). Mange skal overta foreldrenes virksomhet i handel, industri og landbruk, og dette styrer de unges valg. «Klassereise» er et mye brukt begrep om ungdom som gjør andre valg enn sine foreldre. Hva ligger bak de unges valg?

Tradisjonelt har en nok ofte oppfattet yrkesveiledning og rådgivning i skolen som at den enkelte elev skal få konkrete råd om de valg hun/han burde gjøre. Blant annet har mange fått råd ut fra familiebakgrunn. Karriereveiledning tar

et noe annet utgangspunkt i arbeidet med elevene. «Career Management Skills» (CMS) bygger på tanken om å gjøre et menneske selv i stand til å foreta konkrete, bevisste valg. European Lifelong Guidance Policy Network definerer CMS slik: «CMS refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg» (Haug, 2014, s. 5). CMS er ferdigheter sett i et livsløpsperspektiv. Det er likevel svært relevant for elevers evne til å velge retning i videregående skole. Elevene skal selv være i stand til å ta egne valg basert på en bedre selvinnsett. Faget utdanningsvalg burde dermed i større grad dreie seg om læring enn rådgivning.

Buland, Holth Mathiesen & Mordal (2014) vurderte skolens rådgivning i de tre midtnorske fylkene. Deres konklusjon var at faget utdanningsvalg er i utvikling, men at det ved flere skoler prioriteres ned, og at lærerne mange steder mangler kompetanse i faget. I undersøkelsen peker de også på at det særlig er de mest velfungerende elevene som er i stand til å nyttiggjøre seg skolens rådgivning «gjennom lett å kunne «oversette» det til sin egen livsverden, sine egne erfaringer og ønsker» (Buland, Holth Mathiesen & Mordal 2014, s. 17). For disse elevene kan en kanskje snakke om *karrierelæring*. Elevene har utviklet en kompetanse i å ta egne bevisste valg. Svendsrud (2015) oversetter CMS – «Career Management Skills» – til *karriereferdighet* eller *karrierekompetanse*. Dette bør jo være det endelige målet med skolens rådgivning og faget utdanningsvalg.

Forskningsspørsmål

Vi har ikke foretatt noen evaluering av faget utdanningsvalg, men vi har spurt elevene på 10. trinn om hvor fornøyd de var med den informasjonen de fikk i ungdomsskolen som forberedelse til de valg de skulle gjøre. Hva eller hvem ble de påvirket av? Fikk de nok kunnskap til å kunne velge skole og linje? Vi har så i første klasse på videregående skole spurt de samme elevene om de da var fornøyd med sine valg, og om hvordan de i ettertid vurderte den informasjonen de fikk på ungdomsskolen. Vårt prosjekt er drevet av en nysgjerrighet om hvordan det går med dem, vil de fortsette i tråd med de valg de har gjort? Våre forskningsspørsmål blir dermed:

Hvordan hadde elevene fått informasjon om sine valgmuligheter? Hvilken betydning hadde denne informasjonen for elevenes valg? Hvor fornøyd var elevene med denne informasjonen i ettertid? Hvem eller hva hadde størst påvirkningskraft på elevenes valg?

Prosjektet er en kvantitativ studie med en eksplorerende, deskriptiv karakter.

Metode, utvalg og instrumenter

Utvalg

Grunnlaget for denne artikkelen er et prosjekt der 1181 elever på 10. trinn (i videre tekst ofte omtalt som US10) våren 2015 besvarte et spørreskjema (83 % deltakelse) om forberedelsene til videregående skole. Elevene kom fra 11 ungdomsskoler i Sør-Trøndelag. 1025 av disse elevene besvarte et nytt spørreskjema i første klasse på videregående skole (heretter ofte omtalt som VG1) senhøsten 2015, 527 jenter og 498 gutter (87 % av elevene som var med på US10, deltok i VG1). Disse elevene representerte 14 videregående skoler i Sør-Trøndelag – sju byskoler i Trondheim, en i et jordbruksområde i Trondheim kommune og fem skoler beliggende i nabokommuner. Dette utvalget er ikke et representativt utvalg, men må betraktes som et bekvemmelighetsutvalg (McQueen & Knussen, 2006) som er kommet i stand etter godt samarbeid med Sør-Trøndelag fylkeskommune. Elevene svarte på et spørreskjema som med få unntak ble utdelt i klassene med forskerne til stede i rommet. Spørreskjemaene ble scannet og lagt inn i en database som er grunnlaget for denne artikkelen. Analysene av datamaterialet er gjort med SPSS, versjon 23. Vi har brukt deskriptiv statistikk med beregning av gjennomsnitt og T-test for to uavhengige utvalg for å sammenligne gjennomsnitt og signifikanteste forskjeller. For å måle effekten av forskjeller har vi brukt effektmaatet Cohens d (Cohen, 1988). Cohen regner verdier under 0.2 som ubetydelige, verdier mellom 0.2 og 0.5 angir en liten effekt, mellom 0.5 og 0.8 en middels effekt og verdier over 0.8 en stor effekt. Vi har brukt bivariate korrelasjonsanalyser for å belyse eventuelle sammenhenger mellom variabler.

Spørreskjemaet

Vi stilte elevene på 10. trinn spørsmål om hvordan de hadde fått informasjon om videregående skole og valgmulighetene der. Vi ville også vite hva de hadde valgt, hvilke faktorer som var viktig for deres valg av skole og linje, og hvilke personer som eventuelt hadde hatt betydning for deres valg. Vi spurte også om de angret på sine valg.

Vi forela elevene følgende spørsmål/påstander (skoleslag i parentes):

Hvordan er informasjon om videregående gitt på skolen? Flere avkrysningsalternativer som ikke gjensidig utelukker hverandre (US10).

Jeg synes jeg har fått god nok informasjon fra skolen til å velge linje på videregående skole. Svar: Ja/nei (US10).

Tenk tilbake på da du valgte linje på VGS i 10. klasse. Hvor fornøyd er du med kvaliteten på informasjonen du fikk for å kunne velge? Svar på en 6-delt skala fra 1 = ikke fornøyd i det hele tatt, til 6 = svært fornøyd (VG1).

Hvor viktig har følgende forhold vært for valg av skole? (7 ulike alternativ). Svar på en 6-delt skala fra 1 = ikke viktig i det hele tatt, til 6 = svært viktig (US10).

I hvor stor grad har disse påvirket deg i valg av linje på videregående? (5 ulike alternativ). Svar på en 6-delt skala fra 1 = ikke i det hele tatt, til 6 = svært mye (US10)

Hvor viktig har følgende forhold vært for valg av linje? (2 ulike alternativ) Svar på en 6-delt skala fra 1 = ikke viktig i det hele tatt, til 6 = svært viktig (US10).

Hvor sikker er du på det valget av skole du har gjort? Svar på en 6-delt skala fra 1 = ikke i det hele tatt, til 6 = svært sikker (US10).

Hvor fornøyd er du med ditt valg av skole? Svar som over etter en 6-delt skala (VG1).

Hvor sikker er du på det valget av linje du har gjort? Svar som over etter en 6-delt skala (US10).

Hvor fornøyd er du med ditt valg av linje? Svar som over etter en 6-delt skala (VG1).

Angrer du på valget ditt i ettertid? Avkrysning for skole, linje, begge deler eller ingen av delene (VG1).

Resultater

På 10. trinn valgte elevene utdanningsprogram i videregående skole. 90,7 % av elevene i VG1 var kommet inn på sitt førsteønske når det gjaldt skole, 95,1 % på førsteønsket når det gjaldt linje. 63,8 % av elevene i VG1 gikk på studieforberedende linjer, 57,6 % av disse var jenter. Kjønnssdelingen i vårt utvalg var sterk på yrkesfag. Klare guttelinjer var bygg og anlegg (93,6 %), elektrofag (93,9 %) og teknikk og industriell produksjon (88,2 %). Jentene finner vi for eksempel på helse og oppvekst (85 %) og design og håndverk (72,7 %).

Angrer på valg?

14,5 % (142 av 982 elever som svarte på spørsmålet) av 10.-klassingene svarte før de hadde begynt i VG1, at de angret på de valg de hadde gjort. 6 % angret på valg av skole, 5,7 % på valg av linje, og 2,7 % angret på begge deler. Det store flertallet var fornøyd med sine valg. Det var ingen klare forskjeller mellom jenter og gutter på dette området. Vi fant nesten de samme tallene da vi spurte elevene i VG1 om de da angret på sine valg. 15,1 % av elevene svarte da at de angret. Flest angret på valg av linje (5,7 %). Det var ubetydelige forskjeller mellom elever på studieforberedende linjer og elever på yrkesfag. 87,9 % av de som ikke angret på sine valg i US10, angret heller ikke i VG1. De fleste av de som angret seg etter valg i ungdomsskolen, angret ikke på sine valg når de først hadde begynt i videregående skole.

Informasjon

Hvordan hadde elevene fått informasjon om videregående skole, og hadde de fått nok informasjon til å foreta sine valg?

Alle elever på 10. trinn skal få informasjon om videregående skole som grunnlag for å velge skole og utdanningsprogram. Her er ofte også elevenes foreldre invitert til skolen for informasjon. Skolens rådgiver har en viktig funksjon i dette arbeidet ved å snakke med elevene om deres ønsker og mål sett i lys av deres forutsetninger. Vi spurte elevene om informasjon om videregående ble gitt på skolen som felles orientering for hele trinnet, som fellesorientering i klassen, om det ble gitt informasjon individuelt, om det ble gitt skriftlig eller som kombinasjoner av disse mulighetene. Spørsmålene var ikke gjensidig utelukkende. De fleste av elevene hadde da også fått informasjon på flere måter. 2 % oppga at de ikke hadde fått noen informasjon om videregående skole på ungdomsskolen.

Totalt var det 77,7 % av elevene som i US10 syntes de hadde fått nok informasjon til å velge linje på videregående skole, 75,5 % av de som valgte yrkesfag, 78,9 % av de som valgte studieforbereende fag. 37,1 % av elevene oppga å ha hatt individuell veiledningssamtale på skolen. Av disse var det 85,9 % som syntes de hadde fått nok informasjon til å velge.

I en korrelasjonsanalyse fant vi ingen sammenheng mellom elevenes karakternivå i US10 og VG1 og i hvilken grad de var fornøyd med informasjonen de fikk på 10. trinn. En kunne også tenke at elever med høyt utdannede foreldre var mer fornøyd enn andre, men vi fant ingen sammenheng mellom det å være fornøyd med informasjonen og foreldrenes utdanningsbakgrunn.

Tabell 1 viser at 90,2 % av elevene som fikk informasjon gitt både på trinnet som helhet, i klassen, skriftlig og individuelt, mente de hadde fått nok informasjon i ungdomsskolen til å velge linje. Knappt 70 % av elevene var fornøyd der de bare hadde fått informasjon samlet i klassen. Vi fant store variasjoner mellom skolene her, fra en skole der 70 % av elevene har fått informasjon på flere måter, til andre der bare drøyt 25 % av elevene har fått informasjon på mer enn en måte. Det er mange kombinasjonsmuligheter. Tabell 1 viser de variantene som mer enn 10 % av elevgruppen oppgir (600 av 1025 elever).

Tabell 1 Informasjon om videregående skole. Hvordan ble informasjonen gitt, og synes elevene de har fått nok informasjon til å velge linje?

Hvordan fikk du informasjon?		Nok informasjon til å velge linje? (% ja)
Bare samlet på trinnet (118)	11,5 %	82,5 %
Bare samlet i klassen (189)	18,4 %	69,8 %
På trinnet, i klassen, individuelt og skriftlig (173)	16,9 %	90,2 %
På trinnet, i klassen og skriftlig (120)	11,7 %	77,8 %

Informasjonen elevene får i ungdomsskolen, skal gi dem et grunnlag for å velge skole og linje i videregående skole. De fleste elevene på 10. trinn var ganske sikre på sine valg. Det var imidlertid en signifikant forskjell mellom de elevene som syntes de hadde fått nok informasjon, og de som syntes informasjonen var mangelfull. Vi spurte elevene på 10. trinn: *Hvor sikker er du på det valget av linje du har gjort?* og *Hvor sikker er du på det valget av skole du har gjort?* Elevene skulle svare i henhold til en 6-delt skala fra 1 = ikke i det hele tatt, til 6 = svært sikker. De som var fornøyd med informasjonen de hadde fått, svarte i gjennomsnitt 5,28 (s. 1,0) når det gjaldt sikkerhet for valg av linje, de som ikke var fornøyd, svarte i gjennomsnitt 4,59 (s. 1,5). Forskjellen er signifikant ($p < .001$), og effektmålet Cohens d er 0.54, som er en middels sterk effekt (tabell 2).

Tabell 2 Sammenhengen mellom det å ha fått nok informasjon og det å være sikker på sitt valg av linje.

1 = ikke sikker i det hele tatt, 6 = helt sikker. I tabellen betyr s. standardavvik, sig. signifikansnivå.

Nok informasjon til å velge linje?	N	Hvor sikker er du på det valget du har gjort av linje?	s.	sig.	Cohens d
Ja	214	5.28	1,00		
Nei	745	4.59	1,47	$p < ,001$	0.54

Også når det gjelder valg av skole, var forskjellen mellom gruppene signifikant, men her var effekten lavere ($d = 0.34$). God informasjon ser ut til å gi større sikkerhet for valg av skole og linje.

Hvor fornøyd var elevene i VG1 med informasjonen de hadde fått i ungdomsskolen om videregående skole?

Vi spurte retrospektivt elevene i VG1 om de i ettertid var fornøyd med kvaliteten på den informasjonen de fikk på 10. trinn. Tenk tilbake på da du valgte linje på VGS på 10. trinn. Hvor fornøyd er du med kvaliteten på informasjonen du fikk for å kunne velge? Elevene svarte på en 6-delt skala fra ikke fornøyd i det hele tatt (1) til svært fornøyd (6). Bare 14,5% svarte «svært fornøyd». 31,6 % svarte 1, 2 eller 3, altså på den misfornøyde siden.

De som på 10. trinn svarte at de *ikke var* fornøyd med informasjonen, svarte i gjennomsnitt 3.0 på det retrospektive spørsmålet i VG1. De som *var* fornøyd i 10. klasse, svarte i gjennomsnitt 4,2. Forskjellen er signifikant ($p < .001$) og Cohens $d = 0.85$, noe som indikerer en stor forskjell. De som på 10. trinn syntes de hadde fått nok informasjon til å velge, var i VG1 mest fornøyd med valg av

linje og skole. Totalt sett var de fleste fornøyd med valg av skole og linje. Bare 8,2 % var litt eller svært misfornøyd med valg av skole, 7,7 % litt eller svært misfornøyd med valg av linje. Hele 57 % svarte at de var *svært* fornøyd med valg av skole, og 58,5 % svarte at de var *svært* fornøyd med valg av linje.

Tabell 3 Sammenhengen mellom det å ha fått god nok informasjon på 10. trinn og vurderingen av dette retrospektivt i VG1. I tabellen betyr s. standardavvik og sig. signifikansnivå.

God nok informasjon fra skolen til å kunne velge linje?	N	Retrospektivt i VG1. Fornøyd med kvaliteten på informasjonen?	s.	sig.	Cohens d
Ja	690	4,20	1,29		
Nei	319	3,00	1,54	p < .001	0.85

Hva eller hvem påvirker elevenes valg?

Det kan være mange årsaker til de valgene elever gjør på 10. trinn når det gjelder videregående skole. Vi har sett på noen potensielle faktorer både av fysisk og menneskelig karakter.

Tabell 4 Hvor viktig har følgende forhold vært for valg av skole?

Ikke i det hele tatt viktig = 1, Svært viktig = 6. m. = gjennomsnittsskår, s. = standardavvik.

	m.	s.
Nærhet til bosted	4,2	1,6
Ønske om nytt sosialt miljø	3,9	1,6
Skolen er fin	3,7	1,6
Venner har valgt skolen	3,1	1,6
Skolen har høy status	3,0	1,6
Foreldre ville det	2,5	1,5
Søsken går der	2,1	1,7
Rådgiver ga råd om det	2,0	1,4

Tabell 4 viser at den viktigste faktoren for elevene for valg av skole naturlig nok er skolens beliggenhet. Ønske om kort reisevei betyr nok mye. Denne faktoren var klart viktigst for elevene uavhengig av linjevalg og kjønn.

Tabell 5 Viktig for valg av skole: Ønske om å komme til et nytt sosialt miljø

Ikke i det hele tatt viktig = 1, Svært viktig = 6. m. = gjennomsnittsskår,

s. = standardavvik, sig. = signifikansnivå.

T-Test to uavhengige utvalg.

	N	m.	s.	sig.	Cohens d
Jenter	525	4,23	1,56		
Gutter	488	3,56	1,61	p < .001	0.43

Elevene satte ønske om et nytt sosialt miljø som nest viktigste faktor. Det var særlig jentene som vektla dette. Forskjellen mellom jenter og gutter var her signifikant ($p < .001$), og Cohens $d = 0.43$. Selve skoleanlegget ser også ut til å ha betydning. Elevene satte et fint skoleanlegg på tredjeplass på lista. Særlig guttene la vekt på dette. Forskjellen mellom gutter og jenter var på dette området signifikant både på yrkesfag og studieforbereende linjer ($p < .01$). Det var også guttene på begge studieretninger som sterkest vektla skolens status, og sterkest ble dette vektlagt av guttene på studieforbereende linjer. Det var særlig på studieforbereende linjer at elevene oppga foreldre som en viktig faktor for valg av skole. Forskjell mellom linjene var signifikant ($p < .001$, Cohens $d = 0.43$). Ut fra de valg vi ga elevene, var det råd fra skolens rådgiver som ble rangert lavest i betydning for valg av skole.

Vi spurte også elevene om hvem de mente hadde påvirket dem mest når det gjelder valg av linje.

Tabell 6 I hvor stor grad har disse påvirket deg i valg av linje på videregående?

Ikke i det hele tatt = 1, Svært mye = 6. m. = gjennomsnittsskår, s. = standardavvik.

	m.	s.
Foreldre	3,2	1,6
Venner	3,0	1,5
Media/internett	2,4	1,5
Medelever	2,3	1,4
Rådgiver	2,3	1,5
Lærer	1,9	1,2

Elevene oppga at de var blitt påvirket mest til sitt linjevalg av foreldre og venner. Når det gjelder foreldres betydning, kunne en tenke at det var signifikante forskjeller knyttet til foreldrenes utdanningsnivå. Vi fant ingen slike forskjeller knyttet til mors eller fars utdanning. Skolens lærere og rådgiver ble tillagt minst betydning som påvirkningsfaktor bak valg av linje. 55,9 % sier at lærere ikke hadde påvirket dem *i det hele tatt* når det gjaldt valg av linje, 45,9 % sa det samme

om rådgiver. Blant elevene som oppga at de hadde fått individuell informasjon i ungdomsskolen, var det 36,2 % som sa de ikke var påvirket av rådgiver, altså noe færre. Det var liten forskjell mellom jenter og gutter og heller ingen vesentlig forskjell mellom yrkesfag og studieforberedende fag.

Lønn og fremtidig yrke kan være viktige faktorer når det gjelder elevenes valg av linje i videregående skole. Vi spurte om dette i et eget spørsmål, også der med 6 valg fra 1 = ikke i det hele tatt viktig til 6 = svært viktig. I gjennomsnitt skåret elevene 4,7 (s. = 1,5) når det gjaldt yrke, 3,4 (s. = 1,9) når det gjaldt lønn. Fremtidig yrke var den viktigste faktoren både for elever på studieforberedende linjer og for elever på yrkesfag. Det var heller ikke forskjell mellom utdanningsprogrammene når det gjaldt betydningen av lønn, men her skåret gutter signifikant høyere enn jenter ($p < .001$, Cohens $d = 0.41$) (tabell 7).

Tabell 7 Viktig for valg av linje: Lønn.

Ikke i det hele tatt viktig = 1, Svært viktig = 6. m. = gjennomsnittsskår, s. = standardavvik, sig. = signifikansnivå. T-Test to uavhengige utvalg.

	N	m.	s.	sig.	Cohens d
Jenter	526	3,03	1,79		
Gutter	491	3,75	1,71	$p < .001$	0.41

Drøfting

Elevene på 10. trinn må gjøre viktige valg når det gjelder sitt voksenliv. Det er en del som skifter retning etter videregående skole fordi de angrer på sine valg eller ser nye muligheter, men for mange blir valgene de gjør tidlig, avgjørende for fremtidig yrke og karriere. Elevene i ungdomsskolen trenger tid og mye og god informasjon fra mange kilder for å kunne ta de riktige valgene. Det er gledelig at hele 77,7 % – et klart flertall – av elevene i vår undersøkelse syntes de hadde fått nok informasjon til å velge linje på videregående skole. Men på den annen side var det ca. ¼ av elevene som *ikke* syntes de hadde fått god nok informasjon. Vibe (2006) fant i sin evaluering av prosjektet «Rett førstevalg» at 56 % av elevene mente de var godt eller svært godt informert. Det er mulig de senere års oppmerksomhet rundt feilvalg/omvalg og frafall har ført til bedre informasjon om videregående skole til elevene i ungdomsskolen, og det vil trolig alltid være noen misfornøyde elever i slike situasjoner, men mye tyder på at informasjonen ennå ikke når godt nok ut til alle elever. Manglede informasjon kan ha bidratt til dårlig karrierekompetanse (Svendsrud, 2015) og svak evne til å foreta selvstendige valg.

Markussen mfl. (2006) fant at ungdom som hadde sluttet i videregående skole før fullført løp, i liten grad hadde fått, eller benyttet seg av, individuell veiledning. Vi fant i vår studie at bare 37,1 % av elevene hadde fått informasjon individuelt.

Vibe (2006) fant at mange elever ikke hadde hatt individuell veiledningssamtale med lærer eller rådgiver. Han fant en sammenheng mellom antall informasjons-tiltak og hvor godt elevene følte seg informert. Vi ser også i vår undersøkelse at den største andelen elever som var fornøyd med informasjonen de hadde fått, fant vi blant elever som hadde fått informasjon på flere måter og fra ulike kilder. Elever som hadde fått individuell informasjon, ga rådgiver en viktigere rolle enn de som ikke hadde fått informasjon individuelt, men det var bare litt over en tredjedel som hadde fått informasjon på denne måten.

Retrospektivt spurte vi elevene i VG1 om de i ettertid var fornøyd med informasjonen de hadde fått på 10. trinn. De som på 10. trinn syntes de hadde fått nok informasjon, var i VG1 signifikant mest fornøyd med valg av linje og skole. Over 60 % av de som ikke var fornøyd med informasjonen på 10. trinn, svarer også etter egne erfaringer i VG1 at de ikke syntes de hadde fått god nok informasjon til å kunne velge skole og linje.

Det ser ut til at kjønnsstereotyper ligger som en viktig faktor bak elevenes valg av linje på videregående skole. Vi må forstå de store forskjellene mellom jenter og gutter på denne måten. Det er ikke umulig at god og individrettet informasjon i ungdomsskolen kunne endret kjønnsbalansen noe. Ungdommen har klare oppfatninger om hva som er jente- og guttefag, og ser ut til å videreføre den store ubalansen vi alltid har sett særlig på yrkesfag. Årsakene til dette kan knyttes til SCCT (Lent, Brown & Hackett, 1994): Ungdommene møter strukturelle barrierer, manglende støtte i sitt miljø og en sterk sosial kontroll som er med på å sementere tradisjonelle forestillinger om kvinne- og mannsyrker.

Yrke og lønn er viktige faktorer for valg av linje. At en bor nær skolen, og at skolen fysisk sett er fin, er viktige faktorer for valg av skole. Særlig for jentene betyr det også mye å få et nytt sosialt miljø. Vi ser at mange nye videregående skoleanlegg har lagt stor vekt på estetikk og utvikling av gode sosiale møteplasser. Det er trolig en riktig vei å gå.

Familien har alltid vært en viktig faktor når det gjelder ungdoms valg av yrke og karriere. Våre funn viser også at foreldre og venner var viktige påvirkningsagenter for elevenes valg. Få elever i vår studie la stor vekt på skolens rolle i så måte. 54,4 % av elevene svarte «ikke i det hele tatt viktig» om rådgivers rolle når det gjaldt valg av linje. Bare 2,5 % svarte «svært viktig». Vi fant tilsvarende tall for rådgivers rolle når det gjaldt valg av skole, der 54,4 % svarte «ikke i det hele tatt viktig», og bare 2,3 % svarte «svært viktig». Når det gjelder påvirkning til valg av linje, svarte 88,2 % at læreren hadde hatt liten eller ingen påvirkning, tilsvarende for rådgiver var 78,5 %.

OECD kritiserte Norge for at skolen ga for dårlig veiledning til ungdommen når det gjaldt yrkesvalg. Senere tiltak som faget utdanningsvalg har forsøkt å gjøre dette bedre. De fleste unge i vår undersøkelse syntes på 10. trinn at de hadde fått nok informasjon til å velge linje i videregående skole, men ca. en tredjedel var ikke fornøyd med kvaliteten på informasjonen. Totalt sett var de fleste elevene

fornøyd med de valg de hadde gjort av skole og linje, det gjaldt også for de elevene som var misfornøyd med informasjonen de hadde fått i ungdomsskolen.

Det ser ut til at skolens informasjon og rådgivning slik det nå blir praktisert fra lærer og rådgiver, i liten grad påvirker elevenes valg. Har kanskje skolens påvirkning skjedd ubevisst over tid uten at elevene var bevisst dette? Faktorer utenom skolen er også viktige. Dimmen (2009) fant at mange elever hadde gjort sine valg uavhengig av skolen og var lite mottakelige for skolens alternativer. Dette kan også være tilfelle i vår studie. Elevene kan ha gjort seg opp en mening og lagt liten vekt på rådgivers og lærers informasjon.

Et grunnleggende spørsmål for oss i diskusjonen om mer og bedre yrkes- utdanningsveiledning på ungdomstrinnet er om 15–16-åringer i dag er modne nok til å ta avgjørende valg når det gjelder sin fremtid. Kanskje ungdommen lar seg rive med av det som er populært i tiden, og i liten grad evner å tenke langt frem i tid? Vår undersøkelse kan tolkes på flere måter. Ville bedre og mer individuell veiledning i ungdomsskolen om valgmulighetene i videregående skole ha hjulpet elevene i deres valg? Ville det blitt færre omvalg og færre bortvalg? Eller er det slik at familie, lønn og kulturfaktorer som kjønn og yrkesstatus uansett vil overstyre skolens rolle? Har det i så fall noen hensikt å drive informasjon og yrkes- og utdanningsveiledning i ungdomsskolen? Vi har etter vår undersøkelse flere ubesvarte spørsmål det er viktig å få svar på i arbeidet med å styrke yrkes- og utdanningsveiledningen i ungdomsskolen, styrke elevenes karrierekompetanse og redusere omvalg og bortvalg i videregående skole. Elevene må få kunnskap og innsikt som skal hjelpe dem å planlegge fremtiden, og de bør få spille hovedrollen i sin egen valgprosess ved å få hjelp til å hjelpe seg selv, de må få «Career Management Skills», for å bruke terminologien til European Lifelong Guidance Policy Network (Haug, 2017). Forskerne Mitchell, Levin og Krumboltz (1999) utfordrer oss ved å stille spørsmålet: Hvordan kan elevene planlegge å nå et mål de ennå ikke vet hva er, og hvordan kan skolen bidra til denne typen refleksjon?

Note

- 1 Sitat hentet fra Borgen og Lødding, 2009, s. 68.

Referanser

- Borgen, J.S. & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. NIFU STEP, Rapport 39/2009.

- Bowles, T.V. & Brindle K.A. (2017). If ego identity is the envelope then adaptive change is the note to self: scaffolding the career choices of adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(1), 5–18.
- Buland, T. & Mathiesen I.H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgings-tjeneste i norsk skole*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathiesen, I.H. & Mordal, S. (2014) «Æ SKJØNNE ITJ, Æ VÅKNE OPP KVAR DAG Å VIL BLI NÅ NYTT Æ». Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. NTNU. Program for lærerutdanning, skoleutvikling og utdanningsledelse.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.) Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Dimmen, Å. (2009). *Rett førstevalg. Evaluering av et utviklingsprosjekt ved skolene i Numedal 2007–2009*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Fernandes, R. & Bance, L.O. (2015). Impact of Career Thoughts, Parental Support and Career Decision-Making Self-Efficacy on Adolescents' Career Indecision: Basis for Career Guidance Program. *International Journal of Education and Management Studies*, 5(2),101–107.
- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H. & West, P. (2003). *Youth Transitions: Patterns of vulnerability and Process of Social Inclusion. Research Findings nr 8/2003*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research: Enterprise, Transport and Lifelong Learning Department.
- Gelatt, H.B. (1989). «Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling». *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252–256.
- Haug, E.H. (2014). *CMS – et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?* VOX, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Haug, E.H. (2017). «Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du». *NORDVEI. Nordisk tidsskrift for veiledningspedagogikk*, 2(1), 16–29.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.
- Lødding, B. & Borgen, J.S. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*. Delrapport I Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 41/2008.Oslo: NIFU STEP.
- Mathiesen, I.H., Buland, T. & Bungum, B. (2010). *Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?* Trondheim: SINTEF.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & 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. NIFU STEP rapport 3/2006. Oslo: NIFU STEP.

- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Rapport 10/2012. Oslo: NIFU STEP.
- McQueen, R.A. & Knussen, C. (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Harlow: Pearson.
- Mitchell, K.E., Levin A.S. & Krumboltz J.D. (1999). Planned Happenstance: Con-structing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 115–125.
- OECD (2002). *Gjennomgang av politikk for yrkesveiledning. Norge. Landrapport*. Paris: Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rodríguez, C. & India, M. (2016). Influence of social cognitive and gender variables on technological academic interest among Spanish high-school students: testing social cognitive career theory. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(3), 305–325.
- Svendsrud, A., (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther J.-P. (2009). *Sosial arv – utdanning, yrke og materielle kår*. SSB, Rapporter 200916. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå,
- Teig, A. (2000). *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg*. (HiO-rapport 2000:1). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, midlertidig utgave, juni, 2006. Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fast-satte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i utdanningsvalg*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/UTV1-01/>
- Vagle, I. & Møller, E. (2015) *Kjønn på dagsorden gjennom to-, tre- og fireparts-samarbeid i det yrkesfaglige feltet*. (PhD-avhandling). Roskilde Universitet.
- Vibe, N. (2006). *Bedre grunnlag for valg. Evaluering av prosjektet Rett førstevalg*. Arbeidsnotat 28/2006. Oslo: NIFU STEP.

Abstract

Students in the 10th grade in lower secondary school have to make choices for upper secondary of great importance for their later life. What will be their future occupation? This project followed 1025 students from 10th grade in 11 lower secondary schools into upper secondary. Did they have enough information to make their choice? 77.7% of students thought they had enough information to select direction in upper secondary school. Only 37.1% had received individual counseling. Teachers and adviser had little impact on the students' choices. Parents and friends were far more important. The project suggests that family, possible income and cultural factors such as gender and job status are more important than the impact of information given in the school. Our basic question is whether today's 15–16-year olds are mature enough to make such important decisions regarding their future.

Keywords: Lower secondary school, Upper secondary school, Transition, Counseling, Choice

Bokanmeldelse: Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv

Edvard Befring

professor em. dr. philos. Edvard Befring
edvard.befring@isp.uio

Marit Uthus (red.) (2017)

Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv.

Gyldendal, 312 sider

Psykiske vansker hos barn og unge med relasjon til deres skoleerfaringer har aldri vært noe vektlagt tema. Det svarer til skolens neglisjering av holdningslæring og elevenes følelsesliv. Derfor er det prisverdig at Marit Uthus har påtatt seg oppgaven med å redigere en antologi om emnet. I forordet påpeker hun at forfatterne av boken tar sikte på

å formidle viktig kunnskap om skolen som en helse- og læringsfremmende arena. Med tema som prestasjonspress, selvvverd, mobbing og marginalisering av sårbare elevgrupper ønsker vi å belyse hvordan elevenes psykiske helse påvirkes i møte med skolens krav. Andre temaer vektlegges for å løfte frem sentrale ressurser som det bør satses på i en helse- og læringsfremmende skole, som inkludering, positive lærer-elev-relasjoner, mentalisering og sosioemosjonell læring, mediepedagogikk og psykisk helse som eget fag i skolen.

Redaktøren poengterer også at lærere og spesialpedagoger må gis muligheten til å innta rollen som agenter i egen profesjonsutøvelse. Hvis det er slik at samfunnet ønsker og forventer at skolen skal ha ansvar for å fremme barn og unges psykiske helse, må de som arbeider der, få tillit og handlingsrom til å prioritere dette.

Dette sier med få ord at det her er tale om en mangfoldig bok, med et aktuelt tilfang av målsettinger og spørsmål, data og vurderinger knyttet til skoleelevers læring og deres psykiske og psykososiale liv.

For å gi et visst innblikk i innholdet har jeg valgt ut noen kapitler som bygger på egne empiriske data, for en kort omtale. Men først til det første kapitlet, der Mari Uthus gir en oversikt over ulike forsøk på å beskrive og forklare psykisk helse. Her viser hun også at barns og unges psykiske tilstand også har blitt knyttet til sentrale læringsbegrep som trivsel, livsmestring, motivasjon, selvoppfatning, selvregulering. Hun påpeker at verdien av å være aktør i eget liv framstår som «den viktigste byggesteinen for elevenes psykiske helse i skolen». Dette er et konstruktivt oppspill for innsirkling av et opplæringsrelevant psykisk helsebegrep. Som antydning vil det måtte innebefatte noe mer enn psykiatriske forståelsesmåter, og være innsiktet på barn og ungdom i en skolekontekst, med kritiske opplevelser og uttrykksmåter, risikofaktorer, selvbeskyttelse og andre forebyggende tilnærminger.

I kapittel to tar Einar og Sidsel Skaalvik for seg prestasjonspresset i skolen. Til tross for den oppmerksomheten kroppspresset har fått, er det prestasjonspresset i skolen som oppleves sterkest av de unge. Forfatterne refererer til et forskingsarbeid med et stort antall informanter fra ungdomstrinnet og videregående skole, der det ble stilt spørsmål både om press om å gjøre det bedre på skolen, om å arbeide mer med skolefagene, se ut og kle seg på en bestemt måte. Det framgikk at omkring 40 % av guttene opplevde et ganske sterkt eller svært sterkt press om å gjøre det bedre på skolen og å arbeide mer med skolefagene, mens dette gjaldt 50–60 % av jentene. I den samme undersøkelsen ble det stilt spørsmål om de unges opplevelser av nedstemthet, utmattelse og selvværd, og det framkom en klar sammenheng mellom opplevd prestasjonspress på skolen og disse indikatorene for psykisk helse. Forfatterne peker på at resultatene gir grunn til alvorlig bekymring.

Kapitlet beskriver også to ulike forståelsesmåter av skolens opplæringsmål: en læringsorientert og en prestasjonsorientert målstruktur. Mens den første legger vekt på å stimulere elevene til å sette egne mål og fremme deres læring og utvikling, legger den andre vekt på elevenes resultater. De empiriske analysene avdekket at målstruktur var korrelert med angitte psykiske helseindikatorer. Opplevelsen av en læringsorientert målstruktur var således relatert til høyere selvværd og opplevelse av mindre utmattelse, nedstemthet, angst og psykosomatiske plager enn det som framkom ved opplevelse av en prestasjonsorientert målstruktur.

Med den store vekten på å fremme en prestasjonsorientert målstruktur påpeker de at det er grunnlag for å snakke om et villet prestasjonspress. Psykiske helseutfordringer i skolen har et basalt grunnlag i det skolekonseptet som i lang tid har hatt en dominerende posisjon. Dette er en artikkel med en markant relevans og kvalitet.

I kapittel fire bygger Christian Wendelborg på egne data fra Elevundersøkelsen til å belyse hvordan elever som utsettes for mobbing og andre krenkelser i skolen, risikerer å utvikle psykiske helseplager, med de bekymringene det gir for deres læring og livsmestring. Her presenteres verdifulle empiriske analyser, særlig om

ulike former for mobbing. Det pekes blant annet på at elever som rammes av slike krenkelser, erfarer at det ikke nytter å si fra, og at de dermed opplever en dobbel krenkelse. Derfor er det av stor betydning å utvikle en skolekultur der det er nulltoleranse for krenkelser. I motsetning til den sanksjonerende tenkingen som har preget de norske mobbeprogrammene, løftes denne uønskede atferden opp på et pedagogisk plan. På linje med innskjerpelsen av praktiseringen av skolemiljøkravene fra 1. august 2017 er årvåkenhet og aktivitetsplikt sentrale stikkord. Men mens den departementale innskjerpelsen også tar for seg lærermobbing, begrenser dette kapitlet seg til elevmobbing. I begge tilfeller er utelatt de alvorlige legale krenkelsene som er forbundet med opplevelser av ydmykende tilbakemeldinger og taperstemplende vurdering, som blant annet blir rettfærdiggjort ved den omtalte prestasjonsorienterte målstrukturen.

I kapittel seks og sju belyser Marit Uthus sentrale spørsmål knyttet til ivaretagelsen av elever som i særlig grad risikerer å oppleve å komme til kort. På basis av en egen empirisk studie viser hun at den ordinære opplæringen har markante begrensninger, og at det som på en temmelig misvisende måte kalles segregert opplæring, bærer i seg underkommuniserte muligheter. Det gjelder for barn og unge med funksjonshemninger, med behov for symmetrisk kommunikasjon, vennskspsrelasjoner osv. Dette gjelder også realiseringen av tilpasset opplæring for elever med særlig talent, med deres konsentrasjons-/fordypningsbehov, som ikke blir omtalt her. Samtidig vises det til at skolens praksis kan bidra til at det knyttes uverdighet til opplæringstilbudet til elever med funksjonshemninger.

Med bakgrunn i egne data peker forfatteren på en nær sammenheng mellom elevers opplevelse av inkludering og deres psykiske helse, noe som kan stimulere til et helsefremmende inkluderingsbegrep. Hun framholder at lærere og spesialpedagoger trenger god kompetanse til å støtte opp om elevenes opplevelse av å høre til i læringsfelleskapene, deres mestring i skolefagene og deres muligheter til å innta roller som agenter i egne liv. Det helsefremmende inkluderingsbegrepet vektlegger dessuten at skoler trenger rikelig tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og ressurser, som forutsetning for helsefremming og læring for alle skolens elever.

I kapittel åtte har Roger André Federici og Einar Skaalvik med grunnlag i tidligere omtalte data tatt for seg lærer-elev-relasjonen i form av emosjonell og instrumentell støtte, og dens betydning for elevenes opplevelse av prestasjonspress og for deres psykiske helse. Emosjonell støtte handler om elevenes opplevelse av å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og følelsen av å være trygg sammen med læreren. Instrumentell støtte dreier seg om å få konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. Da det er en sterkt samvariasjon mellom de to formene for lærerstøtte, har dette skillet ikke noen praktisk betydning.

Det framgår at elevenes opplevelse av emosjonell støtte fra lærerne er konsekvent og negativt relatert til alle indikatorene for psykiske vansker. Det betyr

at jo mer emosjonelt støttende elevene opplever lærerne, jo mindre rapporterer de om press, utmattelse, nedstemthet, psykosomatiske plager og angst. Det framgår også en positiv sammenheng mellom emosjonell støtte og elevenes opplevelse av lykke.

Forfatterne påpeker at elever som opplever at lærerne er støttende, har bedre psykisk helse, opplever mindre prestasjonspress i skolen og mindre press knyttet til utseendet. Det framkom også en sterk tendens til at elever som har emosjonelt støttende lærere, opplever læringsstrukturen som overveiende læringsorientert og som mindre prestasjonsorientert. Disse resultatene viser at den målstrukturen elevene opplever i skolen, er sterkt preget av hva de enkelte lærerne gjør eller ikke gjør.

I kapittel elleve fremmer Anne Torhild Klomsten ideen om å sette elevenes psykiske helse på timeplanen. Hun påpeker at dermed kan skolen gi elevene muligheter til å reflektere over utfordrende tanker og følelser, for eksempel relatert til skolepress og sosiale sammenligninger, og oppdage at det de trodde var spesielt for seg, også gjelder for andre. Det kan i sin tur gi dem økt motstandskraft til å tåle utfordringene.

Flere av de kapitlene som ikke er direkte omtalt, bidrar til å utfylle boken med faglig relevante begreper og perspektiver som selververd, mentalisering, sosial og emosjonell læring.

I et kritisk perspektiv hadde det vært ønskelig med en felles disposisjon for alle kapitler, som omfattet en sammenfattende konklusjon og drøfting av premisser og forutsetninger for det framførte. De fleste feilskjær i denne boken er ellers for vanlige til å bry seg om. Det gjelder noen detaljopplysninger, en del ordbruk og uheldige kausalslutninger. Men en bedre kildevurdering ville styrket kvaliteten av enkelte kapitler, ved å forhindre at artikler uten en overbevisende troverdighet ukritisk hadde fått plass i en seriøs fagbok. I en tilvarende kategori hører begrepsdiskusjoner ved hjelp av en mengde løsrevne sitater, uten at det munner ut i en klargjørende oppfatning. Det ser også ut til at inkluderingsbegrepet benyttes mest som et ytrebegrep, som synonymt med integrering, og sjelden som et indrebegrep i betydningen av å oppleve seg som en verdsatt deltaker i et fellesskap.

Men alt i alt er dette en bok med klare faglige kvaliteter som kan stimulere både til bedre praksis og bedre forskning. De refererte kapitlene har gitt uttrykk for noen av de fremste kvalitetene med tanke på å bringe psykiske helseutfordringer til fremste linje i arbeidet for bedre vilkår for barn og unge. Mange av bokens kapitler er også tydelig preget av engasjement og innlevelse. Det er i seg selv av stor verdi. Det finnes mer enn nok av søvndyssende pedagogisk og spesialpedagogisk faglitteratur.

Bokanmeldelse: Nøkkelen til akademisk skriving: Øvelse gjør mester

Ingunn Ofte

Ingunn Ofte
Institutt for lærer-
utdanning, NTNU
ingunn.ofte@ntnu.no

**Kristian Firing og Frode Moen (2017).
Nøkkelen til akademisk skriving: Øvelse gjør mester.
Orkana Akademisk, 206 sider.**

Vi har alle kjent på den: skrivesperra. Frustrasjonen over ikke å få ordene ned på papiret. Vi har alle kjent på tidspresset: følelsen av desperasjon når deadline nærmer seg, mens dataskjermen skinner mot oss hvit som snø. Å skrive gode akademiske tekster er hardt arbeid, og det er ikke alltid lystbetont. Det kan av og til føles som å vandre i blinde, og man kan bli sittende og undre: Hva er egentlig god akademisk skriving? Den tause kunnskapen rundt dette kan oppleves som øredøvende, forventningene til å skrive og prestere til tider lammende. Ofte kan man ønske seg noe(n) som kan hjelpe en å finne nøkkelen til hva god akademisk skriving er.

Kristian Firing, førsteamanuensis i ledelse ved Luftkrigsskolen i Trondheim, og Frode Moen, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU og mental trener i Olympiatoppen, har skrevet en bok som gir oss tilgang til denne nøkkelen. Selv kaller de det en «motivasjonsbok» som skal bidra til å gi forskere og studenter selvtillit og mestringsfølelse som skrivere. Den røde tråden i boka er fokuset på hvordan skriving kan øves, læres og mestres, og hvordan man kan øve fram gleden og kjærligheten til skriving, og bli en god skriver, gjennom å skrive.

Boka er inspirerende og interessant lesning, først og fremst fordi den er utradisjonell i måten den framstiller temaet på. Dette er ingen vanlig instruksjonsbok om akademisk skriving; den fokuserer ikke på de innholdsmessige eller strukturelle sjangertrekkene. Derimot gjør boka noe viktigere: Den viser oss at nøkkelen til god akademisk skriving ligger i selve skriveprosessen, og i valgene

vi tar i denne prosessen. Spesielt legger boka vekt på viktigheten av å være bevisst ulike kontekstuelle og personlige faktorer som kan påvirke skriveprosessen positivt eller negativt, og hvordan valgene vi tar (eller lar være å ta), kan påvirke grad av mestringsfølelse og glede vi opplever ved skrivepulten.

Fokuset på prosess reflekteres også i mottoet boka er bygget på: «Øvelse gjør mester». Forfatterne framhever at det er interaksjonen mellom «øvelse» og «gjør» som fører til «mester», og som samlet sett gir oss nøkkelen til god akademisk skriving. I kapitlene ser forfatterne på hva «øvelse», «gjør» og «mester» innebærer i et skriveperspektiv. «Øvelse» innebærer at skriving må øves: Man må skrive, og skrive mye, for å bli en god skriver. Her drar boka paralleller mellom skriveren og idrettsutøveren, som begge må drive målrettet øvelse for å bli gode på sine respektive arenaer. Videre må begge ha egenskaper som viljestyrke og utholdenhet, stayerevne, for å bli mester på sitt felt. En annen faktor som trekkes fram her, er viktigheten av gode vaner i skriveprosessen, som å sette av tid til å skrive og ha klare, realistiske målsettinger for skrivingen. Å være bevisst viktigheten av disse faktorene vil virke frigjørende for selve skriveprosessen og kan bidra til mestringsfølelse og økt motivasjon, hevder forfatterne.

For å bli gode skrivere er det ikke nok å øve; vi må også «gjøre» skriving. Her trekker forfatterne fram språk og skriving som medierende verktøy for tenkning, i tråd med Vygotskys tanker om at det er i interaksjonen mellom skriving og skriver at tenkning skjer. Å «gjøre» skriving handler altså ikke bare om å få ordene ned på papiret, men også om å gå i dialog med teksten man skriver, og innholdet i den. Her framheves også verdien av å skrive ned egne erfaringer og refleksjoner rundt skriveprosessen, for eksempel i en skrivelogg. Dette kan bidra til økt bevissthet rundt egen skriveprosess og valg man tar i arbeidet med teksten, noe som igjen kan hjelpe til å videreutvikle både teksten og andre forhold knyttet til skriveprosessen.

Det er gjennom den kontinuerlige interaksjonen mellom skriveren, skrivingen og teksten, mellom «øvelse» og «gjør», at «mester» oppstår. Forfatterne beskriver mesteren som eksperten, en som søker mestring gjennom å fokusere på selve skrivingen, som «slipper seg løs» i skriveprosessen og er uanfektet av alt som er rundt. I boka framheves også viktigheten av mesterens rolle som mentor og veileder for novisene i profesjonen. I jungelen av taus kunnskap er mesterens ekspertise innenfor skriving og veiledning uvurderlig for novisene som søker å bli nye mestere. Mesteren er derfor, som forfatterne poengterer, en svært viktig faktor i novisens utvikling av selvtillit og mestringsfølelse som skriver.

Forfatterne beskriver hvordan mesteren kan føle intens kjærlighet til skriving, og at slik kjærlighet inneholder elementer av lek. Ifølge forfatterne innebærer leken å miste seg selv i skrivingen, bare la ordene komme, og bare være i teksten – en tilstand som beskrives som å danse med musen Calliope. Denne leken – eller lekenheten – er også synlig flere steder i boka, for eksempel i måten innholdet er strukturert og presentert på. Hvert kapittel starter med et

kort narrativ kalt «Scener fra en skrivepult», der forfatterne deler en personlig historie om oppturer og nedturer relatert til skriving. Disse historiene fungerer godt som lekne introduksjoner til hovedtemaet i hvert kapittel. Samtidig bidrar de til å gjøre temaet mer håndgripelig ved at man som leser kan kjenne seg igjen i det som blir beskrevet.

Lekenheten kommer også til syne i forfatternes bruk av til dels ukonvensjonelle historier og eksempler i sin framstilling av ulike faktorer og elementer relatert til akademisk skriving. De er ukonvensjonelle fordi de er hentet fra fagfelt, tidsepoker og arenaer i samfunnet som man vanligvis ikke tenker at har noen fellestrekk med skriving. For mens historier om berømte forfatters egne erfaringer om skriving ikke er helt uventet i en bok som dette, så er det mer overraskende at boka inneholder historier og eksempler fra idrettens og sjakkens verden, i tillegg til bilkjøring og gresk mytologi. Og hvem visste vel at man kunne finne likhetstrekk mellom et eksperiment som involverte marshmallowspising, og egenskaper som er viktige for akademisk skriving? Bruken av disse historiene og eksemplene bidrar til å gjøre lesingen interessant og engasjerende nettopp fordi de er ukonvensjonelle og overraskende. De bidrar også til å gjøre lesingen interessant fordi de synliggjør likheter og fellestrekk mellom skriving og andre arenaer i samfunnet som man ikke tidligere har tenkt på.

Denne boka er et viktig bidrag til skrivepedagogikk i høyere utdanning av flere grunner. For det første medvirker den, med sin lekne framstilling av akademisk skriving og skriveprosessen, til å avmystifisere akademisk skriving. Videre gjør den skriveprosessen mer håndgripelig ved å sette fokus på hvilke grep man selv kan ta for å få has på skrivesperre og skrivevegring, og hvordan man kan utvikle gode skrivevaner og selvtillit som skriver. De korte skriveøvelsene og rådene relatert til akademisk skriving som ligger sist i hvert kapittel, er også nyttige i denne sammenhengen. Boka er nyttig for alle som jobber og studerer i høyere utdanning. Som forsker leser man boka og nikker gjenkjennende til mye av det som diskuteres; dette er feller man går i, og følelser man kjenner på med jevne mellomrom, selv etter mange års fartstid i academia. For studenten vil boka være en viktig ressurs i prosessen med å tilegne seg ferdigheter i akademisk skriving. Den bør stå på alle kontorer på universiteter og høyskoler, og være tilgjengelig for studentene enten som pensum eller som bibliotekslitteratur.

Denne er ei bok som overrasker, inspirerer og engasjerer. Den stikker ikke under stol at akademisk skriving er en vanskelig, ofte frustrerende prosess. Men i bunn og grunn er dette en bok om kjærligheten til skriving; om å få oppleve den intense tilstedeværelsen, tilfredsstillelsen og gleden det kan være å skrive. Og slik få muligheten til å danse med Calliope.

