

Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Dannelsesperspektiver i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver

Elsa Løfsnæs

Pris kr. 220,-
ISBN 978-82-7569-159-8
ISSN 1501-6889

2007, nr. 6



HØGSKOLEN I NESNA

Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

Presentasjon av forfatteren av forskningsrapporten og rapportens sammenheng

Førsteamanuensis Elsa Løfsnæs har vært ansatt i pedagogikkseksjonen ved Høgskolen i Nesna siden 1987. Hun har før den tid nesten 20 års erfaring fra grunnskoleundervisning på forskjellige nivåer. I 2002 disputerte hun på sin dr.grads-avhandling. Hun har fra 2003 arbeidet med dette forskningsprosjektet: *Dannelsesperspektiver i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver*. Forskningsprosjektet inngår i det større prosjektet "Achieving School Accountability in Practice" som var et ledd i det nasjonale KUL-prosjektet. Forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice" besto av 9 "celler":

ASAP	INPUT Economical & structural conditions of schooling	PROCESS Curriculum enactment and schooling	OUTPUT Outputs and outcomes of schooling (evaluation)
<i>National Level</i> <i>The "politics" of schooling</i>	<i>Break it or make it</i> – The new tool kit of school politics (1.1)	<i>Back to the future</i> – The changing role of curriculum politics (1.2)	<i>Count on me</i> – The new tool kits of evaluation. (1.3)
<i>Local Level</i> <i>The "policies" of schooling</i>	<i>It's your choice, isn't it?</i> – Diversity or division in schooling? (2.1)	<i>Room to move</i> – What school owners can do. (2.2)	<i>Bad news is good news</i> – What to do when evaluation hits the ground. (2.3)
<i>School level</i> <i>The "practice" of schooling</i>	<i>Take care of yourself</i> – What difference does self governance make? (3.1)	<i>The terms of the trade</i> – When teaching changes, does learning do so too? (3.2)	<i>Sense and sensibility</i> – What assessment tells you about teaching. (3.3)

Table 1: The research areas of the ASAP project

Sammen med Eyvind Elstad, Universitetet i Oslo, hadde Løfsnæs ansvar for forskningen innen celle 3.3. Elstad fokuserte på hvordan nasjonale prøver i matematikk innvirket på læreres holdninger til undervisning og Løfsnæs fokuserte tilsvarende på lese- og skriveprøver.

Rapporten som her foreligger er den mer utfyllende rapporten på forskningsprosjektet. En oppsummerende rapport inngår i felles prosjektoppsummering.

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0	Innledning	6
2.0	Ansvarsfordelingssystem og nasjonale prøver sett i lys av internasjonale erfaringer	10
3.0	Problemstillinger	19
4.0	Forskningsmessige rammer for tolkning	24
4.1	Handlingsteoretisk tolkningsramme	25
4.2	Kunnskapsteoretisk utgangspunkt for analyse	33
4.3	Didaktisk og norskfaglig utgangspunkt for analyse	40
5.0	Forskningsdesign	47
5.1	Utvalg	48
5.2	Kvalitativt forskningsintervju	49
5.3	Analysen av kvalitative intervju	53
5.4	Drøfting av tilnærmingen til praksisfeltet og undersøkelsens begrensninger	55
6.0	Hvilke dannelsesperspektiver kan lærernes og skoleledelsens måte å forholde seg på kategoriseres under?	60
6.1	Noe begrenset vekt på formal og deliberat demokratisk dannelse	61
6.2	Vekt på formal dannelse, men noe begrenset vekt på deliberat demokratisk dannelse	84
6.3	Forholdsvis stor vekt på formal dannelse, men ikke tilpasset deliberat demokratisk dannelse	118
6.4	Vekt på formal dannelse ut fra en balansert kategorial dannelse i et deliberat demokratisk perspektiv	129
6.5	Vekt på formal dannelse, men ubalanse i samhandlingsdialogen som grunnlag for deliberat demokratisk dannelse	149
7.0	Hvordan virket styringsinstrumentet nasjonale prøver inn på lærerne og deres pedagogiske valg?	158
8.0	Hvordan virket styringsverktøyet nasjonale prøver inn på skoleledelsens pedagogiske ledelse?	163
9.0	Eksisterte det et språk i intensjoner og utviklingsretning mellom partene på organisasjonsnivået?	167
10.0	Fokuset på basisferdigheter	171
11.0	Hva forteller resultatene fra de nasjonale prøvene om vektlagte dannelsesperspektiver?	173
12.0	Hvilke utgangspunkter utgjør dannelseskategoriene og variasjoner innen disse for videre utvikling?	175
12.1	Dannelseskategoriene og utviklingsretning i forhold til styringsredskapet nasjonale prøver	175
12.1.1	Kategorien ”Noe begrenset vekt på formal og deliberat demokratisk dannelse”	175
12.1.2	Kategorien ”Vekt på formal dannelse, men noe begrenset vekt på deliberat demokratisk dannelse”	177

12.1.3	Kategorien ”Forholdsvi stor vekt på formal dannelse, men ikke tilpasset deliberat demokratisk dannelse”	180
12.1.4	Kategorien ” Vekt på formal dannelse ut fra en balansert kategorial dannelse i et deliberat demokratisk perspektiv”	181
12.1.5	Kategorien ”Vekt på formal dannelse, men ubalanse i samhandlingsdialogen som grunnlag for deliberat demokratisk dannelse”	183
12.2	Oppsummering av analysene av sannsynlig utviklingsretning ut fra eksisterende dannelseperspektiver.....	184
13.0	Konklusjoner	187
	Litteraturliste.....	193

Figurer

<i>Figur 1.1:</i>	<i>Lokalt tilpassede ansvarssystemer</i>	<i>s. 6</i>
<i>Figur 4.2.a:</i>	<i>Nivåer for rettferdiggjøring av kunnskap</i>	<i>s. 38</i>
<i>Figur 4.2.b:</i>	<i>Forståelse på forskjellige diskursnivåer</i>	<i>s. 39</i>
<i>Figur 4.3.a:</i>	<i>Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell</i>	<i>s. 42</i>
<i>Figur 4.3.b:</i>	<i>Faktorer i varierte innfallsvinkler for pedagogisk dannelse</i>	<i>s. 44</i>
<i>Figur 5.0:</i>	<i>Fem dimensjoner ved skolen som organisasjon</i>	<i>s. 47</i>
<i>Figur 5.1:</i>	<i>Oversikt over utvalget skoler</i>	<i>s. 48</i>
<i>Figur 12..1a:</i>	<i>Blooms "kognitive trapp"</i>	<i>s. 189</i>
<i>Figur 12.1.b:</i>	<i>Krathwohls "affektive trapp"</i>	<i>s. 191</i>

Forord

Denne rapporten viser oppsummering av et delprosjekt innen KUL-prosjektet ASAP – Achieving School Accountability in Practice, ledet av Stefan Thomas Hopmann (HiA/NTNU). Det samlede prosjektet består av 9 delområder der ”input”, ”prosess”, ”output” ses i forhold til nasjonalt nivå, lokalt nivå og skolenivå. Eyvind Elstad ved UiO og undertegnede har hatt ansvaret for delområdet der ”output” ses i forhold til skolenivå. Delområdet har overskriften ”Sense and sensibility – what assessment tells you about teaching”. Eyvind Elstad har tatt et matematikkfaglig utgangspunkt, og jeg har tatt et norskfaglig utgangspunkt. På grunn av forskjellige forskningsmessige innfallsvinkler har vi valgt å forholde oss til hvert vårt delprosjekt innen dette delområdet.

Jeg vil takke Forskningsrådet og Høgskolen i Nesna for støtte til gjennomføring av prosjektet. Videre vil jeg takke prosjektleder for god prosjektledelse. Felles samlinger i forskergruppa med de fremste internasjonale forskere innen feltet har lettet arbeidet og gitt verdifulle perspektiver for analyse av en kompleks virkelighet.

En stor takk vil jeg også rette til lærerne og skolelederne i de 12 skolene jeg har hentet mitt datamateriale fra. Jeg setter stor pris på at de stilte opp i sin travle hverdag, og på de åpne og ærlige begrunnelsene og forklaringene jeg møtte. Uten deres bidrag hadde ikke dette blitt noe forskningsprosjekt.

Hvordan ansvarsfordelingen fungerer i samhandlingen mellom lærer og elever, og som grunnlag for dette mellom øvrige parter i ansvarsfordelingssystemet, er særlig avgjørende for det læringsmiljøet som skapes og de læringsmål som er mulig å nå i fellesskapet. Å klargjøre hvilke dannelsesidealer undervisningen kan oppfylle, krever avdekking av undervisningens komplekse sammenhenger. Med min nesten 20 årige erfaring fra grunnskoleundervisning og omtrent like lang erfaring fra lærerutdanning møtte jeg mange gjenkjennelige læringssituasjoner som kunne utdypes nærmere i en åpen dialog med velvillige lærere og skoleledere.

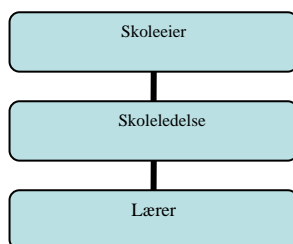
Høgskolen i Nesna, 10.05.-07
Elsa Løfsnæs

1.0 Innledning

Et nytt system for ansvarsfordeling og kvalitetsvurdering i norsk grunnopplæring ble vedtatt av Stortinget 2. april 2004 (St.meld.30, 2003-2004). Sentralt i dette systemet er gjennomføring av nasjonale prøver¹ som i vesentlig grad er en resultatbasert administrativ modell for ansvarsplikt, og innebærer et sterkere innslag av produktkontroll. Resultatene fra slike nasjonale prøver ble i 2004 gjort offentlig tilgjengelige på nettet i ”Skoleporten.no” som ble åpnet 23. aug. 2004. Det ble for øvrig planlagt at ”Skoleporten.no”, ved siden av sluttvurderingene av elever, skulle offentliggjøre evalueringer fra elevinspektørene, andre brukerundersøkelser og evalueringer, komparative analyser, internasjonale tester og forskning. Resultatene fra 2005 ble ikke lagt ut på Skoleporten.no. Det ble da ny læreplan ble innført i 2006 tatt en pause fra slik prøvegjennomføring.

Det norske utdanningssystemet er fra før kjennetegnet av en tradisjon med forholdsvis sterk nasjonal mål- og innholdsstyring gjennom læreplaner. Eksamensstyringen kan også sies å fungere som et dynamisk element i innholdsstyringen. En sentral tankegang i dette nye systemet for ansvarsfordeling og kvalitetsvurdering er at ansvarsforholdene i skolesektoren skal bli klarere. Det nye systemet innebærer en ny rollefordeling mellom stat og skoleeier. Skoleeier skal ha ansvar for å følge opp resultatene av nasjonale kvalitetsvurderinger (St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 1, 2003-2004). I NOU 2002:10 sies det at skoleeier skal være den fremste garantist for gode læresteder, og at skoleeier og rektor skal ta et aktivt ansvar for å utvikle kvalitet i undervisning og læring.

Stortingsmeldingen fastslår at regjeringen vil investere i et betydelig kompetanseløft i forbindelse med reformen, og at departementet vil utarbeide et eget program for skoleledere. I St. meld. 30 (2003-2004) presiseres det at skolene trenger et *tydelig og kraftfullt lederskap* som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Opp mot dette settes *føyelige ledere* som er for tilbakeholdne med å gå i dialog med lærerne om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Stortingsmeldingen uttrykker at resultatene fra de nasjonale prøver vil være uttrykk for resultater av flere innsatsfaktorer, og at disse innsatsfaktorene til sammen sier noe om kvaliteten på undervisningen ved den enkelte skolen. Vurderingssystemet skal være et virkemiddel for den enkelte skole, skoleeier og tilsynsmyndighet.



Figur 1.1: Lokalt tilpassede ansvarssystemer (streker og piler symboliserer informasjonsstrømmer)

Det internasjonale ordet for slik ansvarsfordeling og kvalitetsvurdering er ”accountability”. I seg selv er det vanskelig å oversette begrepet ”accountability” med ansvarlighet, da det

¹ Det innføres nasjonale prøver for å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skrijving, matematikk og engelsk på fire ulike trinn i opplæringen: 4., 7. og 10. klassetrinn i grunnskolen og grunnkurset i den videregående opplæringen.

avhenger av hva som legges i begrepet ansvarlighet. Begrepet "accountability" impliserer altså at lærerne og skolelederne stilles til ansvar eller til "regnskap" for den kvaliteten elevresultatene er et uttrykk for, og at kontrollen med denne kvaliteten søkes oppnådd gjennom prøver som har som siktemål å fungere som et sentralt mål på hva elevene har lært. Et spørsmål er for det første om slike prøver kan måle bredden i kvaliteten på elevresultatene eller om de kan føre til en innsnevring av resultatmål. Et annet spørsmål er om det å stilles til regnskap for det som kan måles gjennom avgrensede prøver, kan virke kvalitetshevende når det gjelder undervisningens komplekse anliggender. Jeg velger likevel å bruke begrepet ansvarsfordelingssystem.

De nasjonale prøvene skal måle elevenes "basiskompetanse". St.meld 30 (2003-2004) viser til at det regjeringsoppnevnte "Kvalitetsutvalget" definerte "basiskompetanse" som en del av en helhetlig kompetanse. Stortingsmeldingen framhever fem grunnleggende ferdigheter, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene framstilles konkretisert som spydspisser i meldingen. Stortingsmeldingen henviser også til departementets uttalelse om at det ikke er noen motsetning mellom en faglig sterk opplæring og en opplæring som har som mål å fremme sosial kompetanse, personlig utvikling og dannelse, og at arbeidet med å legge til rette for personlig utvikling hos elevene i et godt og utviklende læringsmiljø tvert imot bør intensiveres.

Utdanningsdirektoratet ble opprettet i juni 2004, og har som hovedoppgave å drive det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Det har ansvar for vurdering og analyse, utvikling, veiledning og støtte, tilsyn og forvaltning. Direktoratet støtter seg igjen på et regionalt apparat som befinner seg hos fylkesmennene, og som skal samle inn og analysere de data som skal legges til grunn for direktoratets vurdering av tilstanden i skolene.

Stortingsmeldingen (ibid.) henviser til departementets framheving av at å kunne skrive er et grunnlag for å kunne uttrykke seg faglig. Det påpekes at lesing, skriving og muntlig uttrykksevne i dag ikke er definert som egne fag verken i grunnskole eller videregående opplæring, og følgelig ikke har egne læreplaner. Det sies at perspektivet bør utvides slik at førstespråket ikke blir den eneste arenaen for utvikling av disse ferdighetene. Utvikling av lese- og skriveferdigheter og muntlig uttrykksevne bør i større eller mindre grad være elementer i alle fag.

Stortingsmeldingen viser for øvrig til at det på samme måte som i omtalen av de grunnleggende ferdighetene for elever, er nødvendig å definere noen grunnleggende prinsipper og krav som skal prege og forplikte alle skoler og øvrige opplæringssteder. Dette defineres som «Rammeverk for kvalitet - Skoleplakaten». «Skoleplakaten» skal knyttes opp mot vurdering, rapportering og tilsyn, og danne grunnlaget for utvikling av et best mulig læringsmiljø og læringsutbytte for elevene.

«Skoleplakaten» påpeker at skolen skal (St.meld 30, 2003-2004: 36):

1. gi alle elever og lærlinger like muligheter til å utvikle sine evner og talenter
2. stimulere elevenes og lærlingenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet
3. stimulere elevene og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning
4. stimulere elevene og lærlingene i deres personlige utvikling, i å utvikle sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse

5. legge til rette for at elevene og lærlingene kan foreta bevisste valg av utdanning og fremtidig arbeid
6. bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge
7. stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse
8. fremme differensiert opplæring og varierte arbeidsmåter
9. sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring
10. legge til rette for at foresatte og lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte

«Skoleplakaten» tydeliggjør skolens og lærebedriftens forpliktelser, og skal gjøre det lettere for de ansvarlige å vurdere i hvilken grad forpliktelsene ivaretas på den enkelte skole og lærebedrift. Det sies videre at dette rammeverket i stor grad vil dekke viktige basiskompetanser utover det som tidligere er omtalt som grunnleggende ferdigheter.

En sentral normativ slutning i den nyere litteraturen om ansvarsfordelingssystemer er at ansvar må deles for at systemer for ansvarsplikt skal kunne føre til kvalitetsforbedringer i utdanningssystemet (Linn, 2003). Det delte ansvar må innbefatte elever, lærere, foreldre, skoleadministratorer, rektorer, skoleeiere, på ulike nivåer, policyskapere i utdannings- og forskningsdepartementet og læringscenteret, samt utdanningsforskere. Alle disse leddene har ansvar. Ansvarsforholdet innen skoleorganisasjonen må altså ses innenfor rammen av en større sammenheng.

Målstyringen er i det nye ”kompetanseløftet” knyttet til det nasjonale prøvesystemet, og læreplan og prøvesystem skal sammen vise retning for pedagogisk utvikling. Slik ble formålet med prøvene beskrevet i brevet som gikk ut til fagmiljøene som fikk ansvaret for å utvikle dem:

- gi beslutningstakere på ulike nivå informasjon om tilstanden i utdanningssektoren og dermed gi grunnlag for iverksetting av nødvendige tiltak
- å gi informasjon til brukeren av utdanning om kvaliteten i opplæringen på det enkelte lærested og dermed blant annet gi bedre grunnlag for å gjøre valg og stille krav om forbedringer
- å gi informasjon til skoleeier, skoleledere og lærere som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid på det enkelte lærested
- å gi informasjon til den enkelte elev/elevens foresatte som grunnlag for elevens læring og utvikling
- å kunne registrere utviklingen over tid, både på systemnivå og individnivå

Informasjon fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal spres og brukes innad i skolen som organisasjon (St.meld. 30, 2003-2004). Rasjonalet er at ansvarliggjorte skoleeiere skal gripe an overfor skolene, slik at skoleledelsen får ”mot til å korrigere kursen og evne til å samle oppslutning om nye veivalg” (NOU 2002:10, s. 37). På grunnlag av dette skal det utøves lederfunksjoner som bidrar til kvalitetsutvikling.

Deling av ansvar krever altså at alle parter forstår resultatene fra de nasjonale prøvene som ledd i en mer helhetlig sammenheng. I læreplanens generelle del (Læreplanverket for den 10-årige grunnskole, (L97): 32; Kunnskapsløftet, Læreplanverket for grunnskolen, (L06):12) fastslås at *lærernes viktigste læremiddel er de selv*. Et sentralt spørsmål for dannelsesperspektivene i skolen blir hvordan lærere og skoleledelse forholder seg med denne

markerte ansvarsfordelingen og nasjonale prøver som uttrykk for resultater av flere innsatsfaktorer. Læreren er den sentrale tilretteleggeren av undervisning og er hovedinformant i denne undersøkelsen. Hvordan påvirker de overordnede ansvarspliktsystemer lærerne i deres pedagogiske tenkning og tilrettelegging for undervisning, herunder ansvar for kvalitetsutvikling innenfor rammen av sitt virke som lærere? Dette spørsmålet er nært knyttet til spørsmålet om hvordan det nye systemet med ansvarsfordeling og resultatmålinger virker inn på skoleledelsens overveielser og deres "policy" overfor lærerne? Skoleledelsens perspektiver på pedagogisk ledelse, og hvordan læreren oppfatter dette, ses som rammefaktor i det pedagogiske arbeidet. Hvordan responderes det med planlagte strategier i skolens beslutningssystem? Hva holdes lærer og lærerteam ansvarlig for? Hvilken retning tar tenkningen i den enkelte skoleorganisasjonen med tanke på å ivareta de mange helhetlige målene som er tenkt ivaretatt i undervisningen? Det synes uavklart hvor dyptgripende systemendringene blir, men det er sannsynlig at en ny setting, institusjonell ramme for individuelle handlinger på den enkelte skole, er i ferd med å feste seg. Spørsmålet er hvordan disse systemendringene virker inn på undervisningsvirksomheten, og hvilke faktorer som er avgjørende for at lærerne skal oppleve systemendringene og nasjonale prøver som støttende i sin undervisningsvirksomhet.

Denne rapporten bygger på en undersøkelse av hvordan lærere med utgangspunkt i norskfaget samt i tverrfaglig samarbeid forholder seg til denne ansvarsfordelingen som grunnlag for dannelsesperspektiver i lese- og skriveopplæringen. Hvordan lærerne forholder seg, ses i lys av hvordan skoleledelsen støtter opp om utviklingen. Før gjennomføringen av de nasjonale prøvene våren 2005 kartlegges didaktiske valg og begrunnelser ut fra pedagogiske dannelsesperspektiver, samt skoleledelsens ledelsesperspektiver og strategier. Et år etter gjennomføringen av de nasjonale prøvene kartlegges hvordan lærerne og skoleledelsen oppfattet og forholdt seg til de nasjonale prøvene, og i hvilken grad de med utgangspunkt i norskfaget mener dette påvirker de videre dannelsesperspektivene i lese- og skriveopplæringen. Dannelsesperspektivene og ansvarsfordelingen ses i denne undersøkelsen som produkt av initierte tiltak og avgjørende grunnlag for videre utviklingsretning.

2.0 Ansvarsfordelingssystem og nasjonale prøver sett i lys av internasjonale erfaringer

Lignende systemer for ansvarsfordeling som det som nå er vedtatt i Norge, har vært satt i system i en rekke land. I USA har enkelte delstater i mange år hatt omfattende vurderings-systemer bygget på "accountability", og mange av delstatene har hatt som virkemiddel at overføring av lærerlønninger har vært direkte knyttet til prøveresultater. I 2002 undertegnet Bush loven med tittelen "No Child Left Behind" som gjorde testing i lesing og matematikk obligatorisk, og øvrig testing mer frivillig på statlig nivå (NCLB, 2001). Testene bygger på et rent standardbasert system, og tjener først og fremst som en kontroll av skolene.

I England begynte slik testing av elever på nasjonalt nivå og offentliggjøring av resultatene i 1991. Landet hadde da allerede omfattende erfaringer med kvalitetskontroll og betaling etter resultater. Resultater fra 7-åringer og 14-åringer ble imidlertid mistet etter læreraksjon og boikott av nasjonale prøver i 1991 og 1992 (Gipps, 2003).

Sverige etablerte et slikt ansvarsfordelingssystem i 1994. Det er det nordiske landet som har det mest utviklede nasjonale prøvesystemet, sannsynligvis delvis på grunn av at Sverige ikke har nasjonale eksamener. Skoler og kommuner er pålagt å foreta årlige kvalitetsvurderinger der de vurderer egne resultater og utvikling i lys av de nasjonale målene (OECD, 2004). Skolene er derimot ikke, som for eksempel i England, forpliktet til å systematisk offentliggjøre sine resultater. Det arbeides imidlertid med å utforme et klarere regelverk, og Skolverket (2004) foreslår at kommuner og skoler i fremtiden bør offentliggjøre resultatene.

På bakgrunn av at PISA-undersøkelsen dokumenterte at danske skolebarn er aller mest glad i å gå på skolen, reiste det seg en innvending om hvorfor de da ikke presterte bedre faglig. Læring beforders jo i all moderne teori og erfaring av lyst, glede og et velfungerende sosialt samspill. Norrild (2004) sier at holdningene til ansvarsfordelingssystemet i Danmark har forandret seg fra motstand, over mistro og en tøvende aksept av at "noe slikt måtte komme", til at "der er nok noe vi har oversett betydningen av eller underprioriterer". I Danmark legges ikke testresultatene ut på nettet.

Ekholm (2005) påpeker at mange danske læreres oppfatning er at det vesentligste i skolens oppgave er barnets personlige, kulturelle, sosiale og demokratiske oppdragelse og dannelse. En annen av skolens kjerneytelser, fagligheten, har ikke hatt helt den samme oppmerksomheten. Meldingene om hva det engelske skolesystemet har utviklet seg til gjennom intensivt målpress i form av kontrollerende tester og prøver gjennom hele skoleforløpet, påvirker i høy grad holdninger og reaksjoner, sier han, men utfordringene holdes på armlengs avstand og diskuteres lite blant lærere og skoleledelse. Han (ibid.) sier at selv om testkravet "kaller det engelske spøkelset fram for enhver lærer", er det ikke tvil om at den danske skolen underprioriterer sin oppgave med å utvikle og formidle den interne evalueringen.

Forskjellige varianter av resultatkontroll utvikles i forskjellige land og kjennetegnes av mer eller mindre ytre målstyring. Det australske utdanningsdepartementet (Australian Government, Department of Education, Science and Training, 2004) påpeker at det i deler av Australia, på samme måte som i den innledende fasen i England, er motstand mot åpen rapportering av resultater på nasjonale tester. På samme departementsside ligger imidlertid også en artikkel (Gannicot, 2004) der det, ut fra sammenligning med land som Korea, Japan

og Hong Kong, argumenteres sterkt for behovet for å gjøre utdanningen mer konkurranserettet gjennom både skoleprivatisering og større kontroll med oppnådde elevresultater.

Omfanget av prøver, hvem som får innsyn i prøveresultatene, incentiver som settes inn i tilknytning til prøveresultatene, og hvilke målinger som kobles til prøveresultatene varierer noe fra land til land. Hvordan det helhetlige ansvarsfordelingssystemet iverksettes, og om resultatene offentliggjøres, har selvsagt innvirkning på hva som gis dominerende fokus.

I likhet med en rekke andre nord-europeiske og en del mellom-europeiske land, bygger undervisningen i Norge på en didaktikktradisjon (Hopmann og Riquarts, 1995:9). Denne didaktikktradisjonen underbygges med forskning på instruksjon, og har sine sterke akademiske røtter. I Norge har læreplanfeltet vært betraktet som en forløper for eller et delemne innen didaktikken (ibid:21). Et ansvarsfordelingssystem med nasjonale prøver som virkemiddel kan derfor slå annerledes ut innenfor vår tradisjon enn innenfor "curriculum"-tradisjonen som for eksempel USA og England bygger på. Et ansvarsfordelingssystem kan ikke ses uavhengig av den undervisningstradisjonen og de rammeforholdene som ansvarsfordelingssystemet skal implementeres i.

Bruk av kunnskapstester har på tvers av land og kontingenter endret seg i takt med det filosofiske grunnlaget i utdanningsreformene (Stone og Lane, 2003). Testutformingene har gjennomgått en utvikling fra målinger av kunnskapsfakta til å i større grad vektlegge måling av evne til anvendelse av kunnskaper, refleksjon og problemløsning (Hopmann, 2003).

Endringen av tester eller nasjonale prøver mot måling av evne til anvendelse av kunnskaper, refleksjon og problemløsning, har samtidig åpnet debatten om slike tester eller nasjonale prøver kan utgjøre en valid og reliabel måling av en elevs reelle kunnskaper. Selv om testene utformes slik at de fanger opp mer enn faktakunnskaper, vil de likevel kun mestre å fange opp enkeltsider ved elevenes totale kunnskapsrepertoar. Det dokumenteres klart av våre fremste skriveforskere i Norge, forskergruppa i det såkalte KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) (Fasting, 2004).

Spørsmålet om validiteten og reliabiliteten i målingene reiser også behovet for større samsvar mellom nasjonale prøver og læreplan (St.meld 30, 2003-2004). Den nye nasjonale læreplanen i Norge (L06) har derfor som sentralt siktemål å harmonere med det som måles gjennom de nasjonale prøvene. For øvrig skjer en forholdsvis åpen drøfting og erfaringskartlegging knyttet til de to første rundene med gjennomføring av nasjonale prøver. I denne kartleggingen erkjennes det at de nasjonale prøvene på flere måter har fungert lite tilfredsstillende i innledningsfasen (Utdanningsdirektoratet, Utdanningsforbundet og tns gallup, 2004). Det sies videre at de nasjonale prøvene representerer noe nytt i norsk skole, og at det er naturlig at det tar tid å bygge opp et system for dette.

Begrepene "test" og "prøve" brukes om hverandre, både i dagligtale og i denne framstillingen. Det kan imidlertid settes opp et skille mellom testing og vurdering. Vurdering krever både beskrivelse og bedømmelse av hva som er målt. En test er ikke en vurdering, men en deskriptiv del av en vurdering kan bli basert på testresultater. Erfaringene fra USA og England viser at vektleggingen på testresultater kan få vel dominerende fokus (Stone og Lane, 2003; Gips, 2003). Elmore (2006) viser at organisasjoner med svak indre ansvarsfordeling vil mislykkes i å respondere i forhold til slike eksterne virkemidler. O'Day (2003) påpeker at flere undersøkelser viser at skoler som var bedre stillet sosioøkonomisk og fra før fungerte bra, responderte bedre på utenfra styrte, resultatorienterte ansvarsfordelingssystemer enn de

skolene som var dårligere stillet i så måte. Hun (ibid.) viser at når slike ansvarsfordelings-systemer blir styrt byråkratisk, med bruk av forskjellige former for sanksjoner, får mange av de skolene som kommer dårlig ut på kunnskapsmålingene vansker med å komme inn på en riktig kurs i det videre arbeidet.

Nå har vi jo ikke tilsvarende sanksjoner i Norge, men det at gjennomsnittlige skoleresultater har blitt lagt ut på Skoleporten no., må sies å utgjøre et meget sterkt incentiv. Mats Ekholm, fra utdanningsministeriet i Sverige, sa om nasjonale prøver på en konferanse på Lillehammer, 8.-9. febr. 2005, at de nasjonale prøvene i Sverige teller mye i lærernes lønnsfastsettelse, og mente vi også i Norge kunne forvente oss en utvikling i den retning. I enkelte kommuner har det i vårt land allerede vært drøftet en kopling mellom skoleutvikling og rektorlønninger.

Erfaringer med testing som ledd i slike ansvarsfordelingssystemer viser en umiddelbar generell økning i testresultater de første årene (Linn, Baker og Betebenner, 2002; O'Day, 2002; Gipps, 2003; Gray, Goldstein og Thomas, 2001). Stone og Lane (2003) fant i sin undersøkelse av ansvarsfordelingssystemer i USA at prøveformenes oppfattede og generelle virkning på undervisnings- og vurderingspraksis ble funnet å forklare enten forskjellene på testresultatene eller endring i resultater over tid i alle fag så nær som samfunnsfag.

Stone og Lane (ibid.) sin undersøkelse viste også at elever i skoler med lave testskårer rapporterte en trend mot økt bruk av undervisningsaktiviteter som lignet testformatet heller enn undervisning og vurdering som fokuserte på en variasjon av prosesslæring og et bredere omfang av reformorienterte utfordringer. Slike tendenser rapporteres fra flere hold, fra USA bl.a. O'Day (2002) og Linn (2003), og fra England bl.a. Saunders (1999) og Gipps (2003). Som Linn (2003) påpeker, er det ikke overraskende at vektlegging på testresultater gir umiddelbare virkninger på resultatmålingene. Han påpeker imidlertid at det samtidig fører til en innskrenkning i hva lærere og skoleledelse setter dominerende fokus på. Denne innsnevrede fokuseringen på faglig innhold mener han kan føre til en forarmet definisjon av det enkelte faget, og kan gi en utvikling på bekostning av andre kunnskapsområder.

Det hersker mye usikkerhet om hvordan fokus på resultatmålinger, slik det er brukt som sentrale kriterier for suksess eller ikke suksess, virker på sikt og virker totalt sett. Som flere påpeker (bl.a. O'Day, 2002; Gipps, 2003; Linn, 2002), er de langsiktige virkningene av vektlegging på testresultater ennå ikke klart nok dokumenterte. Linn (2000) påpeker at resultatmålinger fra et år til et annet viser det han kaller en "sagtanneffekt", dvs. at resultatene stiger og faller med innholdet i de forskjellige testene. Det mente han vitnet om at både "common sense" og en god del "harde fakta" forteller at ansvarsfordelingssystemenes bruk av testresultatene innskrenker i stedet for å utvide fokus mot de overordnet definerte læringsmålene. O'Day (2002) sier at flere forskningsresultater i USA indikerer at lærere arbeider hardere med hensyn til at elevene skal forbedre skårene på testene og er mer fokusert på eksternt definerte læringsmål, men viser til at mange stiller spørsmål ved om økning i testskårer nødvendigvis indikerer høyere læringsnivå. Forbedrete testresultater kan likeså godt skyldes at det har skjedd en innskrenkning av kunnskapsinnholdet gjennom at undervisningen er blitt rettet mot å skåre på testene.

Gray, Goldstein og Thomas (2001) undersøkte, som ledd i ansvarsfordelingssystemer i Storbritannia, hvordan målingsresultater over en 4 års periode virket inn for å skape videre utvikling. De dokumenterte at blant den store majoritet av skoler som forberedte elevene for et høyt testnivå, var der ingen tydelig trend i effektivitet over tid. Bare noen få av skolene hadde mønstre som var konsistente i en positiv eller negativ retning når elevenes utgangs-

punkt ble tatt med i betraktning. Den eneste sikre predikeringen som kunne gjøres med hensyn til reelle resultatmålinger et fjerde år, dvs. resultatmålinger som tok hensyn til elevenes utgangspunkt, var at det var lite sannsynlig at målingene kunne predikere utvikling i tråd med de tre forutgående årene. Resultatet det fjerde året kunne likeså godt peke i motsatt retning. Som en konklusjon på dette påpekte Gray et al. at det krever mer enn fire – fem år med systematisk arbeid for å kunne forbedre undervisningen, og at resultatene fra slike tester ikke forteller stort om reelle forbedringer. Den synlige forbedringen i resultatmålinger fra et år til et annet mente de derfor var nok så villedende.

Som Linn (2003) påpeker, er det flere prisverdige tiltak knyttet til programmer som for eksempel det amerikanske programmet No Child Left Behind. Intensjonen om å ivareta alle barn og gi hjelp til grupper eller elever som har sakkett akterut, er selvsagt positiv. Det samme må vi si om vår intensjon om sterkere fokus på tilpasset opplæring, selv om det vel også kan sies at intensjonen om tilpasset opplæring harmonerer dårlig med at alle skal vurderes ut fra samme mal. Når en test skal anvendes for elever på tvers av kunnskaps- og ferdighetsnivåer, vil selvsagt resultatene gi både positive og negative bekræftelser for elevene alt etter hvor godt de lykkes med testen. Som Linn (ibid.) påpeker, kan uoppnåelige mål virke demoraliserende i stedet for å motivere til innsats. Han sier at det heller skulle eksistert et system som gir alle barn muligheter til forbedring, og minker gapet mellom raser, etniske grupper og barn med ulike sosioøkonomiske oppvekstforhold.

Turmo og Lie (2004) fant i sin undersøkelse av hva som kjennetegnet norske skoler som skåret høyt på PISA-undersøkelsen 2000 (Programme for International Student Assessment 2000), at skoler resultatene i stor grad var knyttet til sosioøkonomiske bakgrunnsfaktorer og forhold som skolen ikke rådde over. Korrelasjonen med sosioøkonomisk bakgrunn bekreftes også i undersøkelser fra andre land (Linn et al., 2001; Ladd og Walsh, 2002), selv om det også er stadfestet at gode skoler langt på veg kan veie opp for en slik faktor (Sammons, Thomas og Mortimore, 1997; Hanushek, 2002). Ved nærmere analyse av hvordan de enkelte skolene skåret sett i forhold til slike faktorer, kunne Turmo og Lie (2004) finne fram til de skolene som skåret bedre enn forventet, altså de skolene som viste de beste reelle resultatene. De viste da at rektorene ved de høyest presterende skolene oppfattet det slik at lærerne var stolte over skolen sin, mens dette ikke gjaldt i samme grad for lærerne ved de skolene som viste de beste reelle resultatene.

Mange feilkilder vil for øvrig innvirke på slike målinger som skal foretas gjennom nasjonale prøver og som skal danne et grunnlag for skolevurdering. Oppgaveformuleringene i slike prøver kan slå noe forskjellig ut i forhold til forskjellige læringskulturer (Olsen, 2005). I en analyse av oppgaveformuleringene i naturfag i PISA (Programme for international Student Assessment) og TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), fant Olsen at små endringer i oppgaveformulering kan ha stor innvirkning på hvilke svar som gis. At det er en kompleks sammenheng mellom oppgaveformulering og de svar som gis, støttes også av Russdal-Hamre (2005). Linn et al. (2001) viste også at en skoles oppsummerte testskårer i forskjellige stater i USA kunne romme både målefeil og feil knyttet til testingen av en gruppe elever fra et år til et annet, og derfor var lite reliable. Resultatene fra slike nasjonale prøvene oppsummeres vanligvis som skolens samlede resultat. Som Linn et al. (ibid.) påpeker, vil også elevgrunnlaget varierte fra år til år, på samme måte som lærerpersonalet for den aktuelle elevgruppa kunne variere.

For å bøte på dette varierte elev og lærergrunnlaget, er det i land som har lang erfaring med slike ansvarsfordelingssystemer utviklet et begrep ”verditilførte målinger” (value-added

measures) (Saunders, 1999; Ladd og Walsh, 2002). Slike målinger setter for det første fokus på elevens resultater fra et år til et annet, noe som dermed krever årlig testing, og for det andre setter de fokus på den enkelte elevs skåringer innen en skole. Ladd og Walsh (ibid.) sier at til tross for at opplysninger om elevvariabler kan bli brukt på måter som gir negative sideeffekter, er målinger av reell framgang for hver enkelt elev å foretrekke framfor gjennomsnittlige målinger på skolenivå.

Saunders (1999) viser til at begrepet verditilførte målinger brukes svært forskjellig alt etter hvem som bruker det. Begrepet er hentet fra økonomi og finans. Saunders sier at det bør settes spørsmål ved hva begrepet skal brukes til, hvem som skal bruke begrepet, og hvem som har fordel av å bruke begrepet. Spørsmålet om hva som teller som tilført ressurs i utgangspunktet, utgjør ikke et generelt eller definisjonsmessig spørsmål. Det er et spørsmål som gis mening bare når det relateres til både resultatene og de involverte prosessene. Å sammenligne utgangspunktet som en elev har og testresultat som produkt, er ikke det samme som en beregning av hvor effektive de totalt tilførte ressursene har vært (ibid.). Institusjoner skaper forskjeller i tilførte ressurser, og vurderingen av hva som kan måles involverer at verdiløst vurderes. Saunders (ibid: 254.) sier at for å sette det på spissen, så har det å ta det verditilførte i betraktning hatt som utgangspunkt at det skulle gi en bedre informasjon og brukervennlighet. I stedet har dette demonstrert at den informasjonen som gis gjennom slik testing og brukervennlighet, er inkompatible størrelser. Hun sier at hvis en skal bruke begrepet verditilført, må en være nøye med definisjonen av hva slags verditilføring det dreier seg om. Et spørsmål om verditilføring kan likeså godt dreie seg om hvor mye bedre elever i en god skole presterer enn det en kunne forvente ut fra prestasjonene første dagen.

Det kan være vanskelig å få noen klar fornemmelse av progresjon for den enkelte elev med nasjonale prøver kun på 3 trinn. Erfaringer fra England (Gipps, 2003) viser at det i bestrebelsene knyttet til å få meningsfulle evalueringssystemer til slutt ble utviklet et svært stort testrepertoar. For lite evaluering kan gi for lite mening i sammenhengen. Men erfaringene fra England viste at lærerne opplevde at for mye evaluering tok for mye tid bort fra det som først og fremst skulle skje i undervisningen.

Ikke bare elevenes testresultater står i fokus, men også det omdømmet skolene får og de virkningene det medfører for skolen på sikt. Det kan kanskje sies at åpenhet og ytre krav må være rimelig å forvente i et offentlig skolesystem, men det store spørsmålet er hvordan det virker inn på aktørene i systemet. Med henvisning til erfaringene fra Chicago-skolene viser O'Day (2002) at de skolene som skåret dårligst fikk et problem med motivasjonen. Oppmerksomheten ble i større grad rettet mot å komme bort fra det å være stemplet som en skole med dårlige resultatmålinger i stedet for at oppmerksomheten ble rettet mot elevenes læringsprosesser i seg selv. Fokus på kortsiktige resultater tok fokus bort fra de langsiktige målene, og ga en del negative følger for den praktiske undervisningen. Dette ga også lett ubalanse med hensyn til å komme fram til og lite på kollektive incentiver.

En nærmere undersøkelse av de skolene som skåret dårligst på tester i Chicago (O'Day, 2002), viste at de skolene som klarte å forbedre seg, skilte seg fra de som ikke forbedret seg når det gjaldt flere forhold knyttet til skolens indre kapasitet. Det gjaldt for eksempel samarbeid, gjensidig tillit mellom lærerne og felles ansvar for elevenes læring. Med nærmere henvisning til kompleksitetsteorier og teorier om organisasjonsutvikling, antar O'Day at de første av disse dimensjonene reflekterer bedre samhandlingsmønstre mellom partene. Den tredje dimensjonen, felles ansvar for elevenes læring, tyder på at det allerede eksisterte bestrebelser i disse skolene for et bedre læringsmiljø, det hun med henvisning til Elmore

(2006) kaller intern ansvarlighet (intern accountability). Slik intern ansvarlighet inngår som del i skolens normative strukturer.

Gipps (ibid.) sier at bestrebelsene i England for å nå definerte resultater og testskårer har direkte innvirkning på hva skoler og lærere føler at de kan gjøre. Mens de ofte ønsker å innovere og stryke kreativiteten i undervisningssituasjonene, er mange forhindret fra å gjøre det. De er redde for resultatene eller det å ikke opprettholde et høyt prestasjonsnivå. Erfaringer fra USA og England viser også en tendens til at lærere søker seg til skoler i mer velsituerte strøk.

Slike ansvarsfordelingssystemer stiller altså store krav til alle partene i skolesystemet, fra hvordan oppfølgingen av målsetninger på statlig nivå skjer til hvordan dialog og meningsskapning skjer mellom partene på lokalt nivå. O'Day (2002) trekker den logiske konklusjonen at hvis ikke skoleledelsen viser oppmerksomhet rettet mot hvordan utvikling kan skje med utgangspunkt i en dialog om det som allerede gjøres bra, vil resultatet av ansvarsfordelingssystemet bli svakt eller til og med negativt for skoler som skårer dårlig. Når derimot skoleledelsen fungerer motiverende og når samarbeidet mellom lærerne er tilsvarende forsterket, kan det som O'Day (ibid.) kaller profesjonell ansvarlighet (professional accountability) utvikles.

Begrepet profesjonell ansvarlighet (O'Day, 2002) er bunnet i vurderingen av at undervisning er en for kompleks sak til at den kan styres av byråkratisk definerte regler og rutiner. Det er heller slik at effektiv undervisning hviler på at profesjonelle lærere innehar spesifikk kompetanse som de er i stand til å anvende i de spesifikke sammenhengene det gjelder. Som O'Day (2002) påpeker, kan nytten av utenfra pålagte "accountability"-systemer bli problematiske sett i forhold til de utviklingsprosessene som må skje på organisasjonsnivået og undervisningsnivået. Det komplekse ved undervisning gjør at informasjon blir både problematisk og essensiell for forbedring. Utenfra tilførte tester gir i mange tilfeller ikke den informasjonen som skolen trenger mest.

I utdanning kan denne profesjonaliteten beskrives som tresidig (ibid.). For det første er den sentrert om selve undervisningsprosessen, dvs. lærernes instruksjonelle interaksjon med elevene. Slik sett går profesjonell ansvarlighet på lærerdyktighet likeså mye som elevdyktighet. For det andre ligger det i begrepet profesjonell ansvarlighet at de som utdanner forstår og anvender kunnskaper og ferdigheter som trengs for å få en effektiv praksis. Kunnskapsutvikling står i front og i sentrum. For det tredje involverer profesjonell ansvarlighet normer for profesjonell meningsutveksling. Disse normene inkluderer å sette elevenes behov i sentrum for profesjonelt arbeid, samarbeid med andre profesjonelle for å imøtekomme disse behovene, sikre vedlikehold av standarder for praksis, og arbeid for å forbedre praksis som ledd i slik ansvarlighet.

Selv om skoleorganisasjonen er utgangspunktet for innovasjon, er det hvert enkelte individ i organisasjonen som må være utgangspunktet for de handlinger som skal skje (O'Day, 2002). Hvis en forsøker å forstå ansvarsfordelingssystemet i lys av å forstå skoler som komplekse, adaptive systemer, skjønner en hvordan alle aktørene tilpasser seg til hverandre og hvordan framtidig utviklingsprosess er vanskelig å predikere. *The systemic nature of a complex adaptive system derives from the patterns of interaction and to some extent from commonality of strategies among like agents* (ibid: 297). Ansvarsfordelingssystemet berører individuelle skoleaktørers identifikasjon og samarbeid på organisasjonsnivået for å forbedre og styre individers handlinger.

O'Day (ibid.) påpeker hvilke problemer som er knyttet til relasjonen mellom eksterne og interne mekanismer for kontroll, og implikasjonene av denne relasjonen for læring og utvikling i skoleorganisasjonen. I den sammenheng viser hun til flere undersøkelser som dokumenterer at utenfra dikterte regler ofte har lite innvirkning når det kommer til spørsmålet om tilrettelegging for læring. Dette støttes bl.a. av Hanushek (2002) som sier at de eksternt bestemte kvaliteter er underordnet de bestemmelsene som gjøres og de incentivene som velges innen skoleorganisasjonen. Han påpeker at kvalitet er omtrent umulig å diktere gjennom politiske beslutninger.

Gipps (2003) sier at det vi ser, er et skifte i situasjonen fra at lærernes hovedansvar var elevene til at hovedansvaret er blitt ytelse og resultatmåling. Med henvisning til reaksjoner som slike ansvarsfordelingssystemer har blitt møtt med, sier hun at der vil være lite uenighet om at systemene skaper større kontroll og eksternt ansvar parallelt med en reduksjon i lærernes profesjonalitet.

Erfaringene vi har i vårt land og en rekke andre land med implementering av nye læreplaner dokumenterer at utenfra direktiver ikke umiddelbart fører til utvikling i skolen (Hopmann, 2003), selv om vi vet at det har skjedd en god del langsiktig utvikling i vårt skolesystem. Dale (2004:39) påpeker også at det tar lang tid fra delprosesser igangsettes på skolene til disse preger hele skolekulturen. Sentralt styrte nasjonale satsninger og prosjekter forstås å være igangsatt "utenfra", og den nasjonale satsningen møter "mange lokale virkeligheter som ikke stemmer med den veien som skisseres i de sentrale retningslinjer" (ibid.).

Lærere kan også lett gå i den "fallgraven" at de noe ensidig fokuserer på enkeltdimensjoner i undervisningens kompleksitet og vanskelige balanseanger (Løfsnæs, 2002). Det hemmer det brede målrepertoar som den nasjonale læreplanen framhever.

Hva som er meningsfull kunnskapsutvikling i en undervisningssituasjon vil variere fra tid til tid og situasjon til situasjon. Meningsfull kunnskapsutvikling krever en balansert ivaretagelse av mange tilsynelatende motstridende formål (L06:20), eller det som kalles "den tredje vei" i pedagogikken (Østerud, 2004). Det krever målrettet og tilpasset, systematisk tilrettelegging for utvikling av kunnskaper, holdninger og ferdigheter som grunnlag for at elevene skal kunne ta medansvar. Det krever en god dialog mellom lærer og elever, en tydelig pedagogisk ledelse, og ikke minst lærersamarbeid og systematisk oppfølging. De vanskelige balanseanger som undervisning krever ivaretatt, må derfor til en hver tid gjøres til gjenstand for vurdering og videre målfokusering.

Som ledd i dette trengs de basiskunnskaper og basisferdigheter som St.meld. 30 (2003-2004) framhever som grunnlag for eller redskap til handling. Basisferdigheter og basiskunnskaper utgjør et sentralt grunnlag for kunnskapstilegnelse, og er helt sentrale i et dannelsesperspektiv. Vektlegging på utvikling av basisferdigheter vil likevel måtte balanseres i forhold til andre vektlegginger innen faget og på tvers av fag.

I vektleggingen på basisferdigheter og basiskunnskaper er vi også tilbake til det gamle spørsmålet om *universalisme*, *formalisme* eller *overvekt på lærestoff* (Eisner og Vallance, 1974). Universalisme innebærer at en er på jakt etter et innhold som passer alle som for eksempel fungerer på samme evnenivå. Formalisme innebærer at en noe ensidig legger vekt på trening av evner og ferdigheter på bekostning av hva man lærer, vekt på for eksempel kognitive prosesser som problemløsning eller mer teknologisk inspirerte forslag med vekt på

selve læringsprosessen. Den motsatte ytterlighet av formalisme er for mye vektlegging på innhold i form av lærestoff, at det legges mer vekt på hva elevene lærer enn at de lærer hvordan de skal arbeide med lærestoffet og lære å tilegne seg kunnskaper. Et sentralt spørsmål blir i hvilken grad den enkelte lærer mestrer å ivareta slike balanse ganger, og om andre parter i ansvarsfordelingssystemet opptrer på måter som setter læreren bedre i stand til å mestre undervisningens mange vanskelige balanse ganger.

For å kunne forstå konturene av hvilke effekter ansvarsfordelingssystemet har på utviklingen av undervisningsvirksomhet, må vi se på hvordan sentrale aktører i skolen, lærer og skoleledelse, opplever de utenfra styrte incentivene og hvordan de makter å forholde seg til disse. Hvordan incentivene virker på kort sikt for de forskjellige skolene, med sine forskjellige utgangspunkter for utvikling, vil også være en del av det langsiktige bildet. I det hele dreier ansvarsfordelingssystemet seg om utvikling av felles ansvar. For å ha felles ansvar må aktørene kunne trekke i samme retning. Hvis noen av partene ikke finner seg til rette med de utenfra definerte kravene, vil det bli sprik i ansvarssystemet. Hvis lærerne må forholde seg til noe de ikke kan stå inne for, vil det bli et tilbakeslag for pedagogisk utvikling.

Vi vet at skoler er forskjellige, og at både den individuelle lærer og kollektive bestrebelser har innvirkning på hva elever lærer og hvordan de utvikler seg. Men vi vet i liten grad hvordan et ansvarsfordelingssystem med nasjonale prøver som eksternt virkemiddel fungerer for lærere og skoleledelse innen norske forhold. Hvordan de opplever dette vil virke inn på den videre utviklingen. Det vil påvirke i hvilken grad de mestrer å konsolidere det som er positivt og samtidig videreutvikle verdier, strukturer, relasjoner og strategier. Sett i lys av dette kan det som lærerne og skoleledelsen sier og gjør, og hvordan de oppfatter og opplever det nye ansvarsfordelingssystemet, forstås som faktorer i et mer omfattende bilde av utviklingsretning. Denne utviklingsretningen kan analyseres i lys av dannelsesperspektiver.

Hva et problem sett i en menneskelig sammenheng er, forhold der både personer, prosesser og produkter er involvert, avhenger av hvilke perspektiver problemet defineres ut fra. Profesjoner stabiliserer interaksjonen mellom individer og prosesser (Hopmann, 2003). Det gjøres gjennom at det defineres standarder for profesjonell utdanning. Den enkelte lærer i en skole og skolen som sosialt system står i gjensidig vekselvirkning med hverandre. Læreren tenkning og strategivalg må derfor ses i lys av det funksjonsnivået som skoleledelsens tenkning og strategivalg tilkjenner på organisasjonsnivået.

Et sentralt spørsmål er hva lærerne mener at de ivaretar i sin pedagogiske planlegging, og hvilke dannelsesperspektiver dette representerer. Et annet sentralt spørsmål er hvordan skoleledelsen støtter opp om lærernes strategivalg, eller eventuelt forsøker å påvirke disse valgene i en bestemt retning. Både lærernes og skoleledelsens planlegging og strategivalg må ses i relasjon til de rammeforutsetningene som de vurderer som betydningsfulle i sammenhengen. Slike rammeforutsetninger kan bl.a. være:

- hvordan resultatene fra de nasjonale prøvene ses i sammenheng med andre vurderinger og helhetlige incentiver
- organisasjonsmessige forhold og strategivalg, som for eksempel organisering i samarbeidsfora, etc.
- plandokumenter på undervisnings- og organisasjonsnivå
- organiseringsløsninger med undervisning i grupper i stedet for klasser nærmiljøkontakt, innsyn og samarbeid
- kontakten med lokale skolemyndigheter og lokalt nettverkssamarbeid eventuelt øvrig nettverkssamarbeid

Denne forskningen setter først og fremst fokus på spørsmålet om og hvorvidt lærerne og skoleledelsen mener resultater fra nasjonale prøver reflekterer de samme prosessene som de forsøker å ta ansvar for. Hvordan erfarer lærerne og skoleledelsen systemendringen, og hvordan mener de at det virker inn på det de gjør? Dernest settes fokus på hvordan de mener at de forholder seg til resultatene fra slike prøver i sine beslutningsprosesser. Førte vurderingsresultatene og de forskjellige strategiene til forskjeller i kommunikasjonen i skoleorganisasjonen, og hva mener lærerne med hensyn til hvordan dette vil virke inn på deres videre strategivalg? Hvordan kan den utviklingsprosessen de er inne i forstås i lys av deres perspektiver på og erfaringer med systemendringen? Hvem mener lærerne er ansvarlig for hva, og hvordan virker ansvarsfordelingssystemet sett fra lærerens synspunkt? Lærer skoleorganisasjonen noe som et resultat av vurderingsresultatene, og i tilfelle hva? Hvordan virker forskjellige rammeforutsetninger i utviklingsprosessen? Tilslutt: Hvordan kan strategiene og utviklingsprosessene forstås i lys av dannelsesperspektiver?

3.0 Problemstillinger

Hovedproblemstilling:

Hvilke dannelsesperspektiver kan lærernes og skoleledelsens måte å forholde seg på kategoriseres under, og hvilke utgangspunkter utgjør dannelseskategoriene og variasjoner innen disse for videre utvikling?

Dannelse er et normativt begrep, og kan defineres som *”rising up to humanity through culture”* (Gadamer, 1975:10). Begrepet dannelsesperspektiver sikter til de dannelsesprosesser som initieres gjennom didaktiske vektlegginger. Dannelse ses i et bredt perspektiv. I relasjon til læreplanens og kunnskapsfeltets nedfelte målsetninger om utdanning og dannelse omfatter dannelse her utvikling av både kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Det perspektivet på dannelse som her brukes, er nært knyttet til perspektiver på læring. Læring forstås først og fremst som en utviklingsprosess der forskjellige kunnskapsnivåer kan forenes på måter som kan skape personlig læring, en mangesidig læring som fremmer allsidig dannelse. Oppfostringen skal vise kunnskap som en skapende kraft, både til personlig utvikling og humane samkvemsformer (L06:4).

De generelle dannelsesdefinisjonene synes alle å inneholde i alle fall 4 dimensjoner som kan utgjøre dannelsesprosessens kjernepunkter: *ens egen virksomhet, likeverdig dialog, forpliktende perspektiver og handling* (Broström og Hansen, 2004: 27). Gjennom aktivitet og dialog får elevene nye *forpliktende perspektiver* på sin verden, noe som kan omsettes til forandrende *handling* (ibid.).

Dannelsesprosessene analyseres på bakgrunn av lærernes og skoleledernes intensjoner og målperspektiver, og kategoriseres i tråd med Klafkis (1975; 1983) kritisk-konstruktive ”modell” for analyse av dannelsesprosesser. *Det kritiske henspeiler på kritisk analyse - ikke minst for å avdekke ikke bare skjulte ideologier, men også forhold som skaper hindringer for dannelsesprosessen. Mens det konstruktive elementet understreker konstruktive handlinger som fører til endring i praksisfeltet* (Broström og Hansen, 2004: 10). I analysen av hvilke dannelsesperspektiver som legges til grunn for lese- og skriveopplæringen, brukes ved siden av Klafkis dannelseskategorier Raaens (2003) tilleggskategori ”deliberal demokratisk dannelse”.

Som et utgangspunkt for analyse regnes det med at alle skoler i dag i større eller mindre grad kan kategoriseres under en kategorial dannelse. Det kategoriale dannelsesidealet bygger på en antagelse om at den enkelte elev trenger en kombinasjon av ”material” og ”formal dannelse”, men forskjellige balansegrader framstår mellom dannelseskategoriene material og formal dannelse.

Material dannelse innebærer at fokus settes på det lærestoffet og oppdragelsesinnholdet som det er en målsetning at elevene skal tilegne seg. Vi tenker med ideer og tankematerialer. Materialet eller substansen som tanken arbeider med blir derfor det vesentlige. Derfor får språk, fagstoff og kulturinnhold en sentral plass i avgjørelser om hva som skal læres. Det faglige kriteriet for utvelgelse av kunnskapsinnhold har vært dominerende når vektlegginger har vært bunnet i et materialt dannelsesideal. Et fag omfatter en rekke fakta, begrep, teorier og andre relasjoner som er ordnet i en fagstruktur. Det tankemessige innholdet tilsier at en innen dette dannelsesidealet er opptatt av kunnskapsområdets faglighet og systematikk. Brukt i sammenheng med elevkriteriet tilsier det materiale dannelsesidealet at læreren bestemmer

innholdet i undervisningen. Innholdet kan ha ulike representasjonsformer, men i vektleggingen av at elevene skal utvikle symbolske representasjoner, vektlegger lærerne å hjelpe dem med å strukturere og ordne lærestoffet. Slik hjelp skjer da gjerne som strukturert undervisning basert på verbal informasjon.

Et formalt dannelsesideal kan forstås som lærerens demokratiske idealer og ideer om hva som er tjenlige dannelsesperspektiver knyttet til arbeidsform, forstått som ”å lære å lære”. Det formale dannelsesidealet kan imidlertid lett misbrukes gjennom at læreren for eksempel vektlegger en metodebruk som ikke utnyttes slik at den fyller det formålet den er tenkt å fylle. Metodebruken blir teknisk rasjonell, og blir virkemiddel i et materialt perspektiv. For at metodebruk skal kunne fungere, må det også skje en balansegang i forhold til det deliberative demokratiske dannelsesidealet. Elevene må mestre den medvirkning og det medansvar som metodebruken forutsetter. I begrepet deliberal ligger at elevene gjennom evaluering og råd medvirker i utforming av undervisningen. Begrepet anses som en dimensjon som er med og avgjør hvordan balansegangen mellom material og formale dannelsesfungerer. Dannelsesperspektiver i tråd med læreplanens målsetninger krever en balansegang mellom alle disse dannelseskategoriene.

Sett sammen med kulturkriteriet blir det i balansegangen mellom materiale og formale dannelsesperspektiver både spørsmål om vektlegging av kulturinnhold i relasjon til arbeidsmåtene og spørsmål om type lærestoff og kulturinnhold. Kultur kan defineres på en snever måte som framhever intellektuelle og kunstnerlige kvaliteter og en vid måte som omfatter hele den sosiale arven en forholde seg til (ibid.). Det er i den kulturorienterte pedagogikken at dannelsesstanken kommer klarest fram.

Det kategoriale dannelsesidealet forutsetter at eleven trenger å bli ført inn i hvordan en kan forstå og håndtere ulike fenomen innenfor faget, dvs. material dannelses. Samtidig trenger eleven erfaring med hvordan en forholder seg empatisk og autentisk innenfor undervisningens rammer, innen vektlegginger på formale dannelses. Som ledd i den formale dannelsen anses det som viktig å bygge på elevenes evner og forutsetninger, en formale, funksjonell dannelses. En annen side ved den formale dannelsen er utvikling av framgangsmåter i arbeidet, en formale, metodisk dannelses.

Kvalifiseringen i lys av det kategoriale dannelsesidealet får slik sett en ytre dimensjon, med fokus på basisferdigheter og kunnskaps- og kulturinnhold som læringsmål. I tillegg får kvalifiseringen et indre aspekt, med fokus på eleven og de personlige kvaliteter og den metodiske og analytiske kompetansen som trengs utvikles for å kunne ta medansvar og møte utfordringer i arbeidssituasjonene. I det kategoriale dannelsesperspektivet settes disse ytre og indre dimensjonene i samspill med hverandre. De gjøres planmessig avhengig av hverandre ved at fokus samtidig rettes mot det som skal læres og den som skal lære. Premisset blir en undervisning der innholdet er tilrettelagt for å åpne seg for den som skal lære. Innhold og metode er uløselig bundet til hverandre. Innholdet rommer i seg den veien som innholdet har blitt til på.

Det deliberative demokratiske dannelsesidealet har som siktemål å ivareta alle elevene i demokratiske læringsprosesser, og gi rom for alles utvikling av både kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Det stiller store krav til partenes bevissthetsnivå som grunnlag for balansegangen mellom læreres tilrettelegging og elevenes medvirkning. Det deliberal demokratiske dannelsesidealet krever en god balansegang mellom material og formale dannelses, slik at elevene suksessivt lærer å ta ansvar for egen læring. Hvis deliberal

demokratiske dannelsesidealer vektlegges og stiller større krav om elevansvar enn elevene har forutsetninger for å mestre, blir det lett ansvar for eget kaos i stedet for ansvar for egen læring. For å kunne gå aktivt inn i læringsprosessene, må den som skal lære utvikle en metabevissthet om hensikten med undervisningsorganiseringen. For at denne metabevisstheten skal bidra til aktivt engasjement, må undervisningen gi mening for elevene. Elevene må mestre å ta det medansvaret det tilrettelegges for at de skal ta i balansegangen mellom material og formal dannelse.

Undervisning ses som interaksjonell handling, der dialogen mellom lærer og elever ses som en nødvendig, men fortsatt situasjonstilpasset forutsetning for funksjonell undervisning. En tilpasset diskurstilnærming i undervisningen forutsetter at elevene er i stand til å delta aktivt i beslutningsprosesser, så vel som forevise anstendig mengde ansvar (Oser, 1992). Under slike betingelser kan en diskurstilnærming føre til felles forståelse, og en fornemmelse av mulighet til å handle i overensstemmelse med hva som ble funnet som det rette å gjøre. I vår kontakt med andre mennesker på forskjellige livsarenaer iakttar og reflekterer vi uavbrutt i forhold til det som skjer omkring oss (Schutz, 1982). Iakttagelser av det som foregår i miljøet omkring oss er bakgrunnsteppet for våre handlinger, og får betydning for våre læringsprosesser.

Vi lærer alle helhetlig i våre liv. Ut fra det perspektivet som her legges på læring, erkjennes det at lærerens tilrettelegging og elevenes medansvar, og lærerens og skoleledelsens ansvar, utvikles som gjensidig avhengig av hverandre. At det skjer, støttes også av Lave og Wenger (1981) og Wenger (1998). Denne gjensidige læringsprosessen representerer et sosiokulturelt perspektiv på læring. Det sosiokulturelle læringsperspektivet er velegnet til å få fram visse aspekter ved læring, men erstatter ikke andre perspektiver på læring. Generelt, og ikke minst forstått situert (Nygren, 2004), suppleres dette læringsperspektivet med andre perspektiver på læring.

De forventninger som utvikles i samhandlingen (Schutz, 1982:6) bygger på en bevissthet som ikke bare "sitter i hodet", men som er konkret operasjonalisert som grunnlag for henvendelse og henvisning (Hansen 2000). Hansen utreder med utgangspunkt i Bateson slik felles bevissthet, og betegner denne bevisstheten som *intersubjektiv refleksiv bevissthet*. Bevisstheten utvikles som en metalæring. Det er en erfart forståelse av hvilke forventninger en står ovenfor, og hvordan en kan forholde seg i samhandlingen.

For å kunne ta medansvar må elevene forstå framgangsmåter i arbeid og samhandling som refleksive handlinger (Hansen, 2000). Det innebærer en forståelse av at: "Når du gjør det, gjør jeg det. Slik gjør vi det hos oss". Felles bevissthet kommer til syne som "handlingsmønstre", dvs. som innforståtte måter å forholde seg på (Schutz, 1982). Handlingsmønstre må derfor være gjenstand for felles drøfting og beslutningstaking. Som Hansen (2000) sier det, er kommunikasjon like viktig som motivasjon. Vi kommuniserer imidlertid vel så mye gjennom det vi gjør som gjennom det vi sier. Kommunikasjon og bevissthet om samhandlingsmønstrene er selve grunnlaget for ansvars læring.

Refleksiv bevisst kunnskap (Hansen, 2000) er helhetlig forstått på en måte som kopler tanke, handling og følelser. Den er like tatt for gitt og selvfølgelig som "common-sense"- forståelse (Sivertsen, 1996). Vår personlige forståelseshorisont er preget av "common sense"-oppfatninger (Sivertsen, 1996). Forståelseshorisonten utgjør en bakgrunn for de oppfatninger vi er oss bevisst til enhver tid. Enten vi er oppmerksomme på det eller ikke, forstår vi noe i samme grad som det passer med de forventningene vi har.

For å ivareta alle innfallsvinkler til læring, kreves det en kombinasjon av dannelsesidealer. Læring må i størst mulig grad være en aktiv og personlig læringsprosess, men læreren må med sin kyndighet tilrettelegge for en målrettet utvikling. Det langsiktige målet om at elevene samtidig som de får en god læring også skal utvikle et grunnlag for å forstå og ta ansvar i egne læreprosesser, er et ideelt mål. En kan kanskje spørre om det er mulig å forene ulike dannelsesidealer. Det er mulig hvis en ser dannelse i et utviklingsperspektiv (Grannis, 1978).

Mange forhold i undervisningsvirkeligheten må imidlertid være på plass før elevmedvirkning i et deliberativt demokratisk dannelsesperspektiv kan fungere. Det er derfor ikke snakk om bruk av enkeltperspektiver, men om en balansegang mellom flere dannelsesperspektiver i forhold til elevgrupper og lærerens funksjonsnivå.

Analysen av dannelsesperspektiver i lese- og skriveopplæringen avgrenses til det norskfaglige utgangspunktet og tverrfaglig samarbeid knyttet til dette utgangspunktet på de valgte trinnene. Denne analysen ses i relasjon til hvordan lærerne og skolelederne forstår sine vektlegginger og gjøremål på organisasjonsnivået. Samtidig vil videre strategier og planer på organisasjonsnivået avdekke hvordan lærerne og skoleledelsen responderer som sådan i forhold til evalueringresultatene. Hvordan partene responderer, vil medføre konsekvenser for lærernes videre vektlegginger. Ut fra disse vektleggingene og de holdningene som tilkjennegis til de nasjonale prøvene, forsøker jeg å analysere hvordan nasjonale prøver kan virke inn på videre utviklingsprosess.

For å kunne analysere det grunnlaget som foreligger ved de enkelte kasustilfellene for videre utviklingsprosesser, foretas en sammenlignende kasanalyse. Denne analysen kan bare gi antatt utviklingsretning. Pedagogiske utviklingsprosesser er avhengig av mange enkeltfaktorer, og mange enkeltfaktorer kan virke inn og forskyve utviklingen i positiv eller negativ retning. Gjennom å betrakte det kontekstuelle utgangspunktet for utvikling, kan imidlertid en del generelle trekk og mulige fallgruver avdekkes.

Delproblemstilling a): Hvordan virker styringsverktøyet nasjonale prøver inn på skoleledelsens pedagogiske ledelse?

Skoleledelsen, eller rektor som representant for denne, skal samarbeide med og tilfredsstillere utviklingsbehovene hos både overordnede og underordnede i ansvarsfordelingssystemet. Hvordan forholder skoleledelsen seg i sin rolle, og hvordan betrakte ledelsen denne rollen innen ansvarsfordelingssystemet?

Delproblemstilling b): Hvordan virker styringsverktøyet nasjonale prøver inn på lærerne og deres pedagogiske valg?

Det er neppe å forvente særlig utvikling på det ene året mellom datainnsamlingsrundene. Men uttrykte synspunkter på og erfaringer med de nasjonale prøvene, og perspektiver på videre utvikling, kan si noe om hvordan lærerne opplever og påvirkes av dette styringsredskapet.

Delproblemstilling c): Eksisterte det et sprik i intensjoner og utviklingsretning mellom lærere og skoleledelse som et resultat av styringsverktøyet nasjonale prøver?

Utdanningssektoren kan ses på som et komplekst system der mange aktører forholder seg til hverandre. Samtidig som skoleledelsen i ansvarsfordelingssystemet skal forholde seg til innspill fra stat og fylke, er det sentrale ansvaret å få til at det skjer en tilpasning i forhold til både skoleeiers signaliserte utviklingsbehov, foreldrenes forventninger og arenaen der kjernevirksomheten, undervisningen, foregår.

Den rollen skoleledelsen inntar i forhold til lærerne inngår i et gjensidig avhengighetsforhold. Skolen som organisasjon kan være løst koplet der privatpraktiserende lærere ”overlever” gjennom isolasjon (Berg 2001). Skolen kan også være preget av en særpreget skolekode eller doméner med hver sine koder. Hvordan skoleledelsen og læreren forvalter sitt ansvar i dette ansvarstildelingssystemet, blir dermed avgjørende for hvordan et slikt ansvarstildelingssystem fungerer.

Delproblemstilling d): I hvilken grad og på hvilke måter settes fokus på basisferdigheter?

Basisferdigheter utgjør et grunnlag for annen læring. Spørsmålet er i hvilken grad lærerne ser slike ferdigheter som ledd i en større sammenheng.

Delproblemstilling e): Hva forteller resultatene fra de nasjonale prøvene om vektlagte dannelsesperspektiver?

Det er en intensjon at prøveutformingene skal harmonere med vektleggingene i de nye nasjonale læreplanene. St.meld. 30 (2003-2004) ser nye læreplaner i fag og nasjonale prøver som integrerte virkemidler for utvikling av et bedre faglig grunnlag. Målformuleringene i ny læreplan og prøveutformingene forsøker å i tråd med PISA-undersøkelsene å ivareta definisjoner av kompetanser som det er en internasjonal enighet om vil være sentrale for framtiden, både i yrkeslivet og i samfunnet ellers. Som Kjærnsli et al. (2004: 251), stiller PISA spørsmålet om i hvilken grad det norske skolesystemet lykkes i å fostre noen grunnleggende kompetanser som det er bred internasjonal enighet om vil være viktige for unge mennesker i et livslangt perspektiv. Kjærnsli et al. (ibid:253) konkluderer også med at de med sin beste vilje ikke kan forstå annet enn at de grunnleggende ferdighetene som er fokusert på i PISA, og som her er videreført, også må være helt sentrale i et dannelsesperspektiv.

Det er ganske innlysende at enkeltprøver ikke kan måle det fulle kunnskaps- og dannelsesgrunnlaget, men et viktig spørsmål er om resultatene på prøvene kan avdekke en utviklingsretning.

4.0 Forskningsmessige rammer for tolkning

Forskningsprosjekt er utført innen rammen av Alfred Schutz' (1970;1982) fenomenologisk-sosiologiske perspektiver på forskning og Gary Fenstermachers (1994) kunnskapsteoretiske analyse av læreres personlige "teorier" og praksis. De brukte begrepene er for øvrig relatert til praktisert norskfaglig kultursemiotisk utgangspunkt for analyse (Berge 1996). Som didaktisk utgangspunkt for analyse brukes Bjørndal og Liebergs (1978) analysemodell.

Undervisning vil alltid være en form for målrettet virksomhet, i hvert fall så lenge den som tilrettelegger undervisningen aktivt prøver ut måter å forholde seg på, og kontinuerlig evaluerer om tilsiktede virkemidler var hensiktsmessige i den konkrete sammenheng. Samtidig kan læring vanskelig skje uten at den som skal lære er aktivt engasjert. Undervisning forstås som en balansegang mellom lærerens tilrettelegging og elevenes medvirkning og medansvar i læringsprosessene, som en situasjonstilpasset virkelighet ut fra et flervitenskapelig perspektiv. Samtidig forstås skoleledelsens pedagogiske ledelse som en sentral rammefaktor i sammenheng.

For å oppnå målsetningene som læreplanen sikter mot, kreves det at læreren er en tydelig tilrettelegger og skolelederen en tydelig oppfølger av utviklingsprosesser. Vi tenker oss her at oppgavene knyttet til klasseledelse og tilrettelegging for læring er sammenfiltrede oppgaver. Dette tilsier en form for suksessivt utviklingsarbeid, en form for utviklingsrettet rasjonalitet. Begrepet rasjonalitet kan imidlertid forstås på forskjellige måter. Sivertsen (1996:35-36) peker på at rasjonalitet delvis er blitt knyttet til en definisjon som viser til at resultatet av handlingen er mulig å predikere. Dessuten defineres rasjonalitet av noen synonymt med logisk. Sivertsen (ibid:33-36) peker på tre viktige begrep i den klassiske modellen for rasjonalitet: 1) universalitet, 2) regelstyrthet og 3) nødvendighet. Dette er egenskaper som gjelder som kriteriegrunnlag i tradisjonell vitenskapsteoretisk forstand. At rasjonaliteten er mulig å predikere eller oppfattes som logisk i streng forstand, forstås som en teknisk rasjonalitet. Carlgrén (1987) har forsket på rasjonalitet tilknyttet læreres utviklingsrettede undervisningsarbeid. Hun fant at lærere, med ulike utgangspunkt for tenkning og planlegging, anvendte ulike typer rasjonalitet, pragmatisk rasjonalitet, empatisk rasjonalitet og teknisk rasjonalitet.

Schutz (1982:7-34) definerer det å handle rasjonelt som å handle på en måte som er rimelig eller hensiktsmessig for de partene som inngår i den aktuelle forståelsessammenheng. Å handle rasjonelt tilsier at det er hensiktsmessig å handle slik på «common sense»-nivå. Rasjonell handling i denne betydningen krever kjennskap til hvordan handlingen kan bli mottatt av de partene som inngår i situasjonen. De som inngår i situasjonen må ha tilsvarende kjennskap til hvilke hensikter den handlende personen har med sin tilnærming.

Schutz søkte å forstå sammenhenger gjennom det han kalte "handlingsmønstre", dvs. hvordan en fenomenologisk kunne forstå partenes handlemåter og gjensvar i sin sammenheng. Ut fra slike handlingsmønstre kan en gjenkjenne det han kaller "idealtyper", dvs. karakteristiske handlemåter og gjensvar. Partenes handlinger, begrunnelser og forklaringer kan forstås som årsak og virkning. Schutz forholder seg for øvrig til at det innen en profesjon utvikles et kunnskapsrepertoar som utgjør en felles referanseramme.

Selv om Fenstermacher har et kunnskapssyn som innebærer at praktiske og formelle kunnskaper forenes i en helhetlig kunnskapsforståelse, skiller han mellom praktiske og formelle kunnskapsaspekter for å på en pragmatisk måte kunne kartlegge lærernes

kunnskaper. Praktiske og formelle kunnskaper bidrar i dette perspektivet til å gjensidig støtte opp om hverandre i klargjøringen av lærernes didaktiske valg. I dette perspektivet analyseres dannelsesperspektivene ut fra praktiske argumenter, dvs. argumenter som ender opp i handling. Undervisning forstås som praktisk virksomhet. De perspektivene og strategiene som ligger til grunn for lærernes tilrettelegging av denne virksomheten, bidrar til å klargjøre denne praktiske virkeligheten, samtidig som den praktiske virkeligheten forklarer de didaktiske valgene og begrunnelsene for valgene. Dannelsesteoretiske perspektiver må forstås i relasjon til både hva som gjøres og den tenkningen som ligger bak de pedagogiske valgene.

Gjennom mest mulig begrepsklargjøring av lærernes formelle og praktiske kunnskaper, kan begrunnelser og årsaksforklaringer forstås i sin sammenheng som grunnlag for konstruering av ”typikalitetskonstruksjoner” (Schutz, 1982) for måter å forholde seg på innen det aktuelle kunnskapsfeltet. Disse konstruksjonene spesifiseres med didaktiske, kultursemiotiske, kunnskapsteoretiske, og handlingsteoretiske begrep, og oppsummeres med hjelp av dannelsesteoretiske perspektiver.

4.1 Handlingsteoretisk tolkningsramme

Schutz fokuserte på den naturlige innstillingen som mennesket opererer med i forståelsen av sin livsverden. Den sosiale verdenen (Schutz, 1982:6) er ikke strukturløs i sitt vesen. Den har sin særlige mening og relevans for de menneskene som lever, handler og tenker i den aktuelle konteksten. Disse menneskene har en rekke på forhånd valgt og fortolket «common sense»-begrep, dvs. spontane holdninger og oppfatninger, om denne virkeligheten. Dette innebærer et sett abstraksjoner, generaliseringer, formaliseringer eller idealiseringer som er spesifikke for tankeorganiseringen på det aktuelle feltet. Slik arbeider og handler mennesket ikke bare i, men også i forhold til den enkelte verdenen det opererer i. Denne innstillingen er utpreget pragmatisk. Den er preget av hva som anses som nytteverdig og oppleves som «realistisk», og gir retningslinjer for atferden til aktørene innen feltet.

Denne innstillingen innbefatter en kunnskap som inntil videre tas for gitt og ofte ikke reflekteres over, selv om den til enhver tid er mulig å reflektere over. Innstillingen etableres i oppfatningen av de harde fakta, betingelsene for handling slik dette oppfattes i møte med de forhold og objekter det enkelte mennesket omgir seg med. Dette gjelder oppfatningen av viljen og intensjonene til de en skal samhandle med eller forholde seg til på andre måter, hva som betraktes som vaner, vegring osv. Tidligere erfaringer virker inn på videre erfaringer hvis det ikke gis motforestillinger som påvirker forventningene til de nye erfaringene.

I lys av Schütz sin teori tas det utgangspunkt i lærernes og skolelederens «common sense»-forklaringer, dvs. deres umiddelbare opplevelse av mening og sammenheng i undervisningsgjennomføring og planarbeid. For å forstå deres tenkning og planlegging, må både den individuelle og den intersubjektive karakteren av ”common sense”- kunnskap forstås som del av den helhetlig uttrykte kunnskapen. Denne kunnskapen utgjør et tett nettverk av sosiale relasjoner, systemer av tegn og symboler med sin spesifikke meningsstruktur i en horisont at fortrolighet og tidligere kjennskap. Dette er hensiktsmessige sammenhenger som individet inngår i, må forholde seg til, og som kan gi utfordringer (Schutz, 1982:7-27).

På et hvilket som helst tidspunkt befinner det enkelte mennesket seg i en fysisk og sosiokulturell verden definert av denne situasjonen der det har sin posisjon. Dette er ikke bare en posisjon i typisk rom eller tid, eller status og rolle i det sosiale systemet, men også en

moralsk og ideologisk posisjon. Denne situasjonen er biografisk bestemt, dvs. at den har sin historie.

Denne biografisk bestemte situasjonen rommer iflg. Schutz (1982:7-27) visse muligheter for framtidige aktiviteter, det han kaller "for formålet den enkelte har for hånden" (purpose at hand). I den naturlige innstillingen er mennesket kun opptatt av bestemte ting som trer fram i forhold til det tatt for gitt feltet av forutgående opplevelser om tingen eller saken. Av den grunn forstår en et kulturelt objekt i forhold til hvordan det inngår i en sammenheng. Ethvert problem kan (Schutz, 1982:46, med bruk av en av Husserls termer) føre «sin indre horisont av elementer med seg, elementer som er tatt for gitt, men som det i prinsippet er mulig å stille spørsmål ved». I den sammenheng er en likevel kun opptatt av oppfatning av noen spesielle aspekter. I bevisstheten bestemmes individuelle og særegne trekk og typiske og generelle trekk. Med utgangspunkt i dette defineres hvilke elementer som er relevante for sin hensikt i situasjonen, hvilke som skal danne grunnlag for typifiseringer og hvilke som skal vurderes som enkeltstående og spesifikke.

Det kunnskapsgrunnlaget (op.cit:74) som mennesket til enhver tid har tilgjengelig, fungerer som et referanseskjema for tolkning av erfaringer. Den enkelte må konsultere sitt kunnskapsgrunnlag for å fortolke sine erfaringer og observasjoner, definere situasjonen og legge videre planer. Schutz (op.cit:75-76) viste at dette kunnskapsgrunnlaget på ingen måte er homogent. Det viser likevel en spesiell struktur. Der er en relativt liten kjerne som er klar, tydelig og konsistent i seg selv. Denne kjernen er omgitt av soner av variert grad av uklarhet og utydelighet. Disse følger soner av ting som tas for gitt, blind tro, rene antagelser og gjetninger. De kunnskaper som den enkelte besitter, kan dermed være relevante, marginale eller irrelevante. Så lenge som ikke sammenhengende og motsatte elementer skal fungere sammen i den samme situasjonen, kan individet være lykksalig uoppmerksom på dem. Den samme pragmatiske tilbøyeligheten forhindrer den enkelte, så lenge som hun/han fortsetter å ha denne naturlige holdningen, å forstå systematisk og logisk hva som ligger bak egne praktiske operasjoner og planer.

Det at slike operasjoner i en undervisningssammenheng også nødvendigvis må ha rutinepreg, bidrar til å styrke ytterligere denne naturlige holdningen. I den naturlige innstillingen i «common sense»-tenkningen (ibid.) tas det for gitt at alle mennesker er tenkende individer, og at de i prinsippet er mottakelige for å forstå formål og sammenheng som enten kjent av dem eller mulig å bli kjent med av dem. «Common sense»-tenkningen tar samtidig i betraktning at kunnskap er sosialt distribuert (Schutz, 1970:96-110; 1982:15). Samme sak kan bety forskjellig for forskjellige personer på grunn av at de har forskjellig distanse til saker og forskjellig erfaring. Saken kan ses ut fra forskjellig biografisk situasjon.

«Common sense»-tenkning overvinnes iflg. Schutz (ibid.) forskjellene i individuelle perspektiver gjennom to idealiseringer. Den ene idealiseringen går på standpunktutveksling. Det enkelte mennesket tar for gitt, og antar at andre gjør det samme, at hvis de bytter ståsted, kan de forstås hverandre. Den andre idealiseringen går på relevanssystemets kongruens. Inntil det motsatte er bevist, tar den enkelte for gitt og antar at andre gjør det samme, at forskjell i perspektiv ut fra unik biografisk situasjon er irrelevant for hensikten i øyeblikket for dem begge. Det antas at de begge har valgt ut og tolket de aktuelle og potensielt felles hensiktene og trekk ved disse på en lik, eller i det minste praktisk lik, måte. Disse idealiseringene skaper gjensidige perspektiver som preger den enkeltes tenkning og måte å forholde seg på i samhandling med andre. Ut fra dette utvikles typifiserte begrep. Disse begrepene antas å være

felles for dem selv og andre som inngår i situasjonen, og videre for alle som det samme systemet som denne situasjonen beskriver, er relevant for.

Slik fører de generelle tesene om gjensidige perspektiver til at kunnskap kan betraktes på et formelt plan uavhengig av de bestemte situasjonene vi i vår interaksjon og ut fra våre potensielle hensikter inngår i (ibid.). Hva som er antatt å være allment kjent av alle som de samme tingene på samme måte er relevant for, er hva som er betraktet som godt, naturlig eller det rette av medlemmene som tilhører denne gruppen («the in-group»). Som sådan er det opphavet til de mange oppskrifter for måte å gjøre ting og forholde seg til mennesker på, for å komme overens med typisk framstilte situasjoner.

All vår kunnskap i «common sense» så vel som i vitenskapelig tenkning involverer begrepsdannelse (Schutz, 1982:3). Verken «common sense» forståelse eller forskning kan utvikle seg uten å etablere begrep for det som erfares og oppleves. Vitenskapen har et dobbelt siktemål. For det første er siktemålet å frambringe teori som stemmer med erfaring. Dessuten er siktemålet, i det minste som et utgangspunkt, å forklare naturen ved «common sense»-begrep. Vitenskapen kan ikke påberope seg å fange rene eller «sanne» fakta. Dette betyr likevel ikke at vi i dagliglivet eller i vitenskapens verden ikke er i stand til å fange realiteter. Det betyr derimot at vi fanger visse aspekter av virkeligheten, enten det som er relevant for oss i intensjonelle livssammenhenger eller ut fra en base av aksepterte regler for prosedyrer i forskningen.

I sin form av etablering av felles forståelsessystemer tilhører alle kjensgjerninger en universell kontekst innen denne forståelsesrammen (op.cit.:6). Det som forstås bygger følgelig alltid på tolkede kjensgjerninger, enten kjensgjerningene betraktes i sin spesielle sammenheng i bestemte omgivelser eller atskilt fra kontekst gjennom en kunstig abstraksjon. De tankestrukturer som konstrueres av samfunnsforskeren, er konstruert gjennom menneskenes «common sense»-tenkning. Det forskeren søker å utlede er begrep av 2. orden, begrep av begrepene aktørene bruker.

Kunnskap uttrykt innen et bestemt kunnskapsfelt kan iflg. Schutz (1982:6) forstås i relasjon til kunnskapsfeltets felles og allmenne referanseramme. Slik kunnskap kan for eksempel være det at undervisningen må oppleves relevant og meningsfull, eller at gruppeprosessene må fungere tilfredsstillende hvis det skal være tjenlig å arbeide i grupper.

Fordelen med å anvende samfunnsvitenskapelige forståelseskonstruksjoner av rasjonell atferd er for det første den mulighet dette gir for å framstille sosiale interaksjonsmønstre med standardiserte sett av betingelser, midler, mål og motiver. For det andre innebærer anvendelse av samfunnsvitenskapelige forståelseskonstruksjoner av rasjonell atferd at den konstruerte persontypens rasjonelle atferd pr. definisjon antas å være forutsigelig innenfor grensene av de typifiserte elementene i konstruksjonen.

For å forklare hvordan sosiale strukturer og typifikasjoner dannes, bruker Schutz (1982:15-19) begrepene «jeg», «meg», «du», «vi» og «oss». Med referanse til «meg» gis de spesielle relasjonene til andre som «jeg» betegner med ordet «vi». Kun i forhold til «oss», hvis spesifikke mening ses ut fra meg selv som sentrum, framstår den andre som «du». I forhold til «du» som viser tilbake til «meg», framstår de som ut over dette betegnes som «de». De personene som jeget står i direkte samhandling med i felles tid og rom, kaller Schutz «samtidige». Å dele felles rom forutsetter så lenge relasjonen varer, at visse sider av den ytre verden er like tilgjengelig for hver av partene, og inneholder mål av felles interesse og

relevans. For hver av partene er den andres framtoning straks observerbar. Dette er observerbart ikke bare som ting eller hendelser i den ytre verdenen, men i sin fysiognomiske signifikans, dvs. som symptomer på den andres tanker.

Å dele indre og ytre tid innebærer at hver partner deltar i det framrullende livet til den andre. De kan i et klart øyeblikk gripe den andres tanker slik de er bygd opp steg for steg. På denne måten kan de dele hverandres foregripelse av videre planer, håp og engstelse. Partene er involverte i hverandres biografi. I en slik relasjon er den andre iflg. Schutz (ibid.) oppfattet som et unikt individ i sin unike biografiske situasjon. Dette gjelder selv om bare noen aspekter av hans/hennes personlighet kommer tydelig fram, og selv om den biografiske situasjonen kan åpenbare seg bare fragmentarisk. I alle andre former for sosiale relasjoner kan andre forstås gjennom at det skapes typiske meningspresentasjoner. Det konstrueres typiske begrep for måter å opptre på, typiske mønstre for underliggende motiver, typiske personlighetsmessige holdninger osv., der den andre bare fortolkes i form av eksempler. Unntatt i rene vi-relasjoner kan vi aldri få tak i den individuelle unikheten ved andre i deres biografiske situasjon. I konstrueringen av «common sense»-tenkning viser den andre likevel i beste fall bare en del av seg selv, og går inn i en vi-relasjon med bare en del av sin personlighet.

Konstrueringen av den andre (ibid.) som delvis typifisert person, som den som utfører typiske roller eller funksjoner, står i et begrepsmessig vekselforhold i den selvtypifikasjonsprosessen som finner sted når to partene møtes i interaksjon med hverandre. Selv om ingen er involvert med hele sin personlighet, vil defineringen av den andres rolle medføre at den første personen påtar seg selv en rolle. Begges atferd blir typifisert. Det er denne typifiseringen som gjør det mulig å sette opp et skille mellom «jeg» og «meg» i forhold til det sosiale selvet. Vi må imidlertid ha i mente at «common sense»-begrep brukt for typifiseringer av den andre og av «meg selv» i stor grad er sosialt utledet og utprøvd.

Partene som inngår i den interaksjonen mellom flere parter som ikke minst undervisning innebærer, er altså medskapere av den sosiale verdenen og typifikasjonene av denne verdenen. Dette kommer til syne gjennom «common sense»-strukturer. Læreren må forholde seg til hvordan denne interaksjonelle verdenen fungerer for å kunne skape en undervisning som oppfattes å gi mening for elevene. I den intersubjektive forståelsen i interaksjonen orienterer partene seg ut fra hvordan de oppfatter signaler fra andre og seg selv i sammenhengen. Samtidig gir dette biografisk erfaring som bidrar til å skape eller konsolidere persontype. På denne måten skaper de både den sosiale konteksten og seg selv i sammenhengen.

Handling er iflg. Schutz (1982:19-27) basert på forutantatte prosjekter. Vi prosjekterer på den måten at vi plasseres oss selv inn i framtiden når handlingen er gjennomført. Det er altså den framtidige handling, ikke handlemåte, som er prosjektert. Dette innebærer en idealisering som Schutz med henvisning til Husserl kaller «jeg kan gjøre det igjen». Slik idealisering innebærer en antakelse om at det «under typisk lignende forhold kan handles på typisk lignende måte som det før ble handlet for å oppnå de samme typiske tilstand av anliggender» (ibid:20).

Schutz (ibid) påpeker at denne idealiseringen innebærer en konstruksjon av et bestemt slag. Rasjonell handling på «common sense»-planet er alltid handling innenfor en tatt for gitt og ikke nærmere avklart ramme av typikalitetskonstruksjoner. Dette omfatter typikalitetskonstruksjoner av de omgivelser, motiver, midler og mål, handlingsforløp og personligheter som det dreier seg om. Den kunnskapen som var til stede i prosjekteringen av handlingen, må

nødvendigvis være forskjellig fra den kunnskapen som foreligger etter gjennomføringen av den prosjekterte handlingen. Erfaringene har endret de biografiske betingelsene og utvidet erfaringslageret. En ny gjentatt handling vil dermed være noe annet enn den foregående.

Prosjektets bestemte tidsperspektiv setter fokus på sammenhengen mellom prosjektert handling og motiv. Motivet kan p.g.a. ny erkjennelse ha endret karakter (1970:126-127; 1982:22). Schutz skiller mellom «for-å motiv» og «fordi motiv». «For-å motiver» refererer fra utgangspunktet til den som handler til hennes framtid, det som Schutz kaller prosjektert handling. Personen som er i den pågående handlingsprosessen, har bare denne typen motiv i mente, og kan ikke tenke tilbake på «fordi motiv». Bare ved å vende tilbake til sin fullførte handling, til de siste begynnelsesfasene av sin fremdeles pågående handling eller til det en gang bestemte prosjektet som foregriper eksakt handling, kan en retrospektivt forstå «fordi motivet» som fikk en til å gjøre hva en gjorde eller prosjekterte å gjøre. Men nå er en blitt observatør av seg selv. Dette viser til en selvtypedannelse.

Undervisningens kompleksitet og skiftende perspektiver krever ivaretagning av flere perspektiver samtidig. Dette utgjør en kombinasjon mellom «de små trinns planlegging» og overordnet målrettet tenkning (Etzioni, 1984). Klargjøringen av norsklærernes pedagogiske tenkning og deres skolelederes ansvarsroller, forholder seg til forståelse av de prosjekterte handlingene («for-å motivene») i lys av de små stegs prosjekter og «fordi motivene» slik disse ses i et retrospektivt perspektiv.

Sosial interaksjon grunnes iflg. Schutz (1982:22-26) på begrepskonstruksjoner tilskrevet forståelse av den andre parten og handlingsmønstrene i sin alminnelighet. Gjennom antatt «for-å motiv» til handlingen oppnås adekvat opplysning. På dette grunnlaget blir det antatte «for-å motivet» i denne spesielle situasjonen den andre partens «fordi motiv» for å utføre handlingen. De gjensidige handlingene opplyser hverandre. Den ene handlingen bygger på en antagelse om at den andre parten er i stand til og villig til å utføre en forventet handling som passer inn i erfarte handlingsmønstre. Aktøren antar at den andre parten vil bli guidet av de samme motiver som aktøren selv og mange andre tidligere var guidet av under typisk lignende forhold. Denne antagelsen gjøres i tråd med den kunnskapsbasen vedkommende har i øyeblikket. Selv de enkleste interaksjoner forutsetter en rekke «common sense»-konstruksjoner av den andres antaserte atferd. Disse handlingene er basert på idealiseringen om dette gjensidige forholdet mellom partenes «for-å motiver» og «fordi motiver».

Når vi skal gjennomføre en handling, gjennomfører vi iflg. Schutz (ibid.) en kjede handlinger. I denne kjeden kan bestemte linker erstattes av andre eller sløyfes uten at det opprinnelige prosjektet endres i nevneverdig grad. Det er den som har prosjektert handlingen som vet når den slutter. En handlingens mening er nødvendigvis forskjellig for den som har prosjektert handlingen og for den andre parten som er involvert i interaksjonen og gjennom dette har et sett av relevanser og formål felles med den som har prosjektert handlingen. For å forstå den prosjekterte handlingen må den andre parten som skal forholde seg til handlingen, konstruere et «for-å motiv» bak den prosjekterte handlingen. Slik kan partene klare å forholde seg gjensidig i forhold til et «fordi motiv». I denne forståelsesprosessen kan handling justeres i interaksjonen mellom partene

Handlingens mening kan ikke være akkurat den samme for iaktageren som ikke er involvert i denne interaksjonen, dvs. forskeren, som den er for partene som direkte inngår i interaksjonen (Schutz, 1982:26-27). Dette har to konsekvenser. For det første har forskeren i «common sense»-tenkningen kun sjanse til å forstå aktørens prosjekterte handling tilstrekkelig til sitt

øyeblikkelige formål. For å øke denne sjansen må hun for det andre søke etter den mening handlingen har for aktøren som har prosjektert handlingen. I forskerens «common sense»-opplevelse blir igjen den subjektive tolkningen et prinsipp for konstruksjon av type handlingsforløp.

Subjektiv forståelse av mening er mulig å avdekke (ibid.) ved å avsløre motivene som skapte et bestemt handlingsforløp. Ved å referere handlingsforløpet til de underliggende motivene aktøren har, kommer vi til konstrueringen av en personlig type. Denne siste kan være mer eller mindre anonym eller vag. I en vi-relasjon, slik som i interaksjonen mellom partene i undervisningssituasjonen, kan en imidlertid få del i aktørens handlingsforløp, vedkommendes motiver og den type person vedkommende er. Dette forutsetter at motivene er åpenbare, og at personen er involvert i den åpenbare handlingen. Den umiddelbare delingen av tid og sted i en slik vi-relasjon som undervisningssituasjonen innebærer, gjør at den konstruerte typen person står fram helhetlig og med liten grad av anonymitet. Kunnskapen rommer både en bevisst og en ubevisst side som begge kan forstås som lærerens personlig ”pedagogiske takt” (Van Manen, 1995).

Når personer ikke står i en slik direkte vi-relasjon i forhold til andre (ibid.), tillegger de disse andre mer eller mindre anonyme aktørene et sett antatt invariante motiver som de forutsetter styrer deres handlinger. Dette settet motiver er i seg selv en konstruksjon av typiske forventninger av den andres framferd. Forventningene undersøkes ofte i termer av sosial rolle og funksjon eller institusjonell atferd. I «common sense»-tenkning har slike konstruksjoner særlig betydning for prosjektering av handling som er orientert mot atferd til personer som vi ikke står i direkte vi-relasjon til. Konstruksjonens funksjon kan beskrives som følger (fritt gjengitt etter Schutz, 1982:25):

- 1) Den som prosjekterer en handling, tar for gitt at hans/hennes handling vil få anonyme medborgere til å utføre typiske handlinger i overensstemmelse med typiske «for-å motiver» med det resultat at tingenes tilstand, som er prosjektert av han/henne, oppnås.
- 2) Personen tar også for gitt at konstruksjon av den andre partens handlingsforløp i det vesentlige svarer til den andre partens egen selv-typifisering, og at det til dette hører en typifisert konstruksjon av den andre partens typiske atferdsmåte basert på typiske og antatte uforanderlige motiver.
- 3) Dessuten må den andre parten i sin egen selv-typedannelse, prosjektere sin handling på så typisk måte som han/hun antar at den som initierte til handling forventer at han/hun skal oppføre seg. En slik konstruksjon av gjensidig sammenføyede atferdsmønstre avslører seg som en konstruksjon av gjensidig sammenføyede «for-å motiver» og «fordi motiver» som formodentlig er uforanderlige. Jo mer institusjonalisert og standardisert et slikt atferdsmønster er, dvs. jo mer typifisert det er på en sosialt anerkjent måte gjennom lover, regler, regulativer, sedvaner, vaner, osv., jo større er sjansen for at prosjektørens selvtypifiserende atferd vil frambringe den tilstanden som det siktes mot.

Det er kun fragmenter av partenes handling som er tilgjengelig for forskeren som står utenfor den handlingsrettede interaksjonen. For å forstå det som skjer, må forskeren som iakttager iflg. Schutz (ibid.) benytte seg av sin viten om typisk lignende situasjoner. Ut fra dette må forskeren konstruere sin forståelse av aktørenes motiver på bakgrunn av det registrerte handlingsforløpet, årsaksforklaringer og begrunnelser for videre strategier. Schutz anbefaler modellkonstruksjoner for såkalte rasjonelle handlinger i forståelsen av aktørens motiver. Ut fra dette kan forskeren stille spørsmål til den som prosjekterte handlingen for å forstå

personens subjektive tenkning knyttet til handlingen. Fra denne rammen av konstruksjoner, som danner respondentenes ubestemte horisont, står kun særlige elementer fram som klart og presist bestemmelige. Handling på «common sense»-nivå kan dermed i beste fall sies å være delvis rasjonell handling i forhold til partenes begrepsverdener. Rasjonaliteten kan dessuten sies å ha mange grader. Jo mer standardisert og anonymt handlingsmønsteret er (ibid.), desto større er den subjektive sjanse for konformitet og for at den intersubjektive atferden skal lykkes. Samtidig er paradokset at jo mer standardisert mønsteret er, jo mindre analyserbare for rasjonell innsikt blir de underliggende elementer for «common sense»-tenkningen.

Alt dette viser til det rasjonalitetskriteriet som kan anvendes på tenkningen i den livsverdenen som en undervisningssituasjon innebærer. Kun i relasjon til særskilte bestemte krav kan forskeren forholde seg til dette rasjonalitetsbegrepet. Dette er krav slik det er tolket ut fra vår kunnskapsbase på feltet som en nedfelt referanseramme. Rasjonalitet kan bare forstås som gjensidige forståelsessystemer av «for-å motiver» og «fordi motiver». Kunnskap knyttet til slike forståelsessystemer er en interaksjonell kunnskap.

Etter som et hvert allment prinsipp for konstruksjon av typer handlingsforløp i «common sense»-erfaringen nødvendigvis refererer til et subjektivt utgangspunkt, må også forskning som ønsker å forstå sosial virkelighet ta et slikt utgangspunkt (Schutz, 1982:34-44). Schutz (ibid.) viste til at det er mulig med et system av «objektiv» kunnskap å forstå subjektive meningsstrukturer. Her brukes med Fensterachers (1994) kunnskapsteoretiske forståelsesramme begrepet «formell kunnskap» for denne kunnskapen som Schutz betegner som «objektiv». Samfunnsforskeren erstatter unike individers tankestrukturer i unike handlinger i unike situasjoner med konstruerte modeller av sektorer av den sosiale verdenen. I denne konstruerte verdenen skjer kun typifiserte begivenheter som er relevante for forskerens spesifikke problemstillinger.

Forskeren er ikke involvert i den iaktatte situasjonen (ibid.), og handler ikke, slik den som utforskes gjør, vitalt interessert i resultatet av sine handlinger. Forskeren er kun interessert i å forstå tenkningen bak handlingene. Dermed ser forskeren på handlingen med samme distanserte sinnsro som naturvitenskapsforskeren iakttar begivenheter i sitt laboratorium. Ved å etablere en plan for det vitenskapelige arbeidet, atskiller samfunnsforskeren seg fra sin biografiske situasjon i den sosiale verdenen. Orienteringssenteret er endret. Det samme gjelder hierarkiet av spørsmålsstillinger og planer. Forskeren er trått inn i et felt av på forhånd organisert viten. Hun må enten akseptere hva som kan anses som etablert viten på feltet eller vise årsaken til at det ikke kan gjøres. Dette setter rammen for den innstillingen som forskeren inntar.

Problemstillingene setter ramme for de data som innhentes, og forskningsnivået i ordets bredeste forstand. Dette gir ramme for de abstraksjoner, generaliseringer, formaliseringer og idealiseringer som er nødvendige, og kommer til syne som grunnlag for konstrueringer av forståelsen av hva som uttrykkes. De vitenskapelige problemstillingene slik disse er utledet innen en fortolkningsramme, er grunnlaget for de konstruksjonene som er relevante for løsning på problemstillingene. Som en konsekvens av dette vil endring av et problem som undersøkes, og av forskningsnivået, medføre en endring av de strukturer som er relevante. Det vil også medføre endring av de konstruksjoner som er dannet til løsning av et annet problem på et annet nivå.

De aktørmodellene (ibid.) som forskeren skaper på grunnlag av tolkning, kan ikke være akkurat de samme personene slik disse lever og forstår seg selv i sin biografiske situasjon. De

er skapt til sitt formål i hodet på forskeren, og har strengt tatt ingen biografi eller historie. Slik kan de ikke ha andre interessekonflikter og motiver enn de forskeren har tillagt dem. De er kun opprinnelse til sin typiske funksjon, etter som disse personene tillegges kun de meninger som er nødvendige for at forskeren kan gjøre slike funksjoner subjektivt meningsfulle. Det som anses relevant for det vitenskapelige problemet som undersøkes, setter grenser for de dataene som tolkes.

Gjennom fastsetting av forståelse innen slike rammer (ibid.) bestemmes det gjennom typifikasjoner hva som formodes å være kjent og hva som formodes å være ukjent av informantene. Dette bestemmes også ut fra på hvilket nivå typifikasjonene og de opplevelser av verdenen som tillegges dem, har funnet sted. Det er forskeren som innretter scenen, gir stikkordene, bestemmer hvor og når en handling begynner og slutter, og dermed bestemmer det involverte «prosjektomfanget». I en slik forenklet modell av den sosiale verdenen er rent rasjonell handling og rasjonelle valg ut fra rasjonelle motiver mulig. Dette skyldes at alle vanskeligheter som møter aktøren i den reelle handlingssituasjonen, er blitt eliminert. Saken er blitt framstilt som prisippiell, rasjonell handling.

Thus, the concept of rationality in the strict sense already defined does not refer to actions within the common-sense experience of everyday life in the social world; it is the expression of a particular type of constructs of certain specific models of the social world made by the social scientist for certain specific methodological purposes (Schutz, 1982:42).

For at forskerens framstilte kunnskap skal avdekke «common sense»-tenkningen, må det iflg. Schutz (ibid) utvikles en metode som på en mest mulig «objektiv» måte behandler den subjektive meningen bak respondentens handlinger og strategivalg. Dette stiller følgende krav: a) *Krav om logisk konsistens.* De typiske konstruksjoner som oppstilles av forskeren, må opprettes med klarhet og presisjon i den begrepsrammen de er implisert. b) *Kravet om subjektiv tolkning.* Dette fordrer at det spørres etter hvilken modell som kan konstrueres av den individuelle bevisstheten, og hvilket typisk innhold som skal tilskrives den. Slik kan framkomne kjensgjerninger forklares som et resultat av denne bevissthetens aktivitet i en forståelig relasjon. Oppfyllelse av dette kravet gjør at alle slags handlinger og refleksjoner knyttet til dette kan knyttes til den subjektive meningen en slik handling eller resultat av handlingen har for aktøren. c) *Kravet om tilstrekkelighet.* Vitenskapelige framstillinger av menneskelig handling må konstrueres slik at så vel aktøren selv som hennes medmennesker i «common sense»-tolkningen i hverdagslivet forstår det som forskeren antyder i den typiske konstruksjonen. Dette garanterer konsistens med «common sense»-opplevelse av den sosiale virkeligheten.

I den fenomenologiske fortolkningen kan altså «common sense»-kunnskap omsettes til vitenskapelig kunnskap. Gjennom forståelsessystemer kan vi få fram kunnskapsteoretisk definert kunnskap. Slik avdekking av kunnskap forholder seg gjerne til strengt definerte forståelsesrammer. Det gir lett bruddstykker av kunnskap som videre krever anstrengelse for å omformes til livsverdenssituasjoner preget av «common sense»-tenkning. I kaseundersøkelser blir imidlertid samme kaset belyst fra mange vinklinger. Dette gir bredde i framstillingen, slik at kaset likevel til en viss grad framstår forstått i en helhetlig sammenheng. Denne sammenhengen sikrer også gjenkjennelse og forståelse ut fra «common sense»-tenkningen.

Fordelen med å anvende samfunnsvitenskapelige forståelseskonstruksjoner (ibid.) av rasjonell atferd er for det første den mulighet dette gir for å framstille sosiale interaksjonsmønstre med

standardiserte sett av betingelser, midler, mål og motiver. Gjennom slike forståelseskonstruksjoner kan standardisert atferd, slik som sosial rolle, institusjonell atferd, osv., studeres isolert. Slik kan det utvikles viktige begrep for den saken som studeres. For det andre innebærer anvendelse av samfunnsvitenskapelige forståelseskonstruksjoner av rasjonell atferd at de konstruerte persontypers rasjonelle atferd pr. definisjon antas å være forutsigelig innenfor grensene av de typifiserte elementene i konstruksjonen. Konstruerte modeller kan dermed brukes til å konstantere avvikende atferd og «problemoverskridende data», dvs. ikke typifiserte elementer i den sosiale verdenen.

Schutz' fenomenologiske alternativ, brukt som en handlingsteoretisk forståelsesramme, gjør det mulig å tolke hvordan norsklærere og skoleledelse i et retrospektivt tilbakeblikk forstår de interaksjonelle handlingsmønstrene som undervisning utgjør og de rammer som støtter opp om disse handlingsmønstrene. Lærerens tenkning og planlegging forstått gjennom argumenter knyttet til praktisk handling avklarer både intendert handling, interaksjonell kunnskap og forståelse av didaktiske forutsetninger knyttet til kontekstuelle rammer. Samlet viser dette hvordan læreren, som del av en unik erfaringsramme, forholder seg til de handlingsmønstrene som er utviklet i den interaksjonen han/hun inngår i. Ledelsens tenkning og planlegging forstått gjennom argumenter knyttet til organiseringsstrukturer og målsetninger, avdekker på samme måte typifikasjoner i handlings- og tankemønstre.

Norsklærernes strategier og tenkning analyseres som nærmere bestemte didaktiske handlingsmønstre og som tankestrukturer i form av praktisk og formell kunnskap. Skoleledelsens strategier og forståelse kan tolkes i relasjon til hvordan dette støtter opp om lærernes strategier og forståelse, og i hvilken grad det skjer en reell ansvarsfordeling. Dette kan videre tolkes ut fra dannelsesteoretiske perspektiver. Analysearbeidet i lys av anvendt teoriramme innebærer en sirkulær forståelse der partenes handlinger ses i sammenheng med hverandre, og der lag for lag avdekkes som i en "kinesisk eske".

I lys av den handlingsteoretiske forskningsrammen kan jeg ha en viss mulighet til å anta utviklingsretning (Engström, 2007). Jeg kan ut fra eksisterende vektlegginger og hvordan de nasjonale prøvene oppfattes forsøke å anslå videre utviklingsretning de nærmeste årene.

4.2 Kunnskapsteoretisk utgangspunkt for analyse

Kunnskapsteori viser til i hvilke former kunnskap framstår, hvordan kunnskap er tilpasset de sammenhenger den står i, hvordan kunnskap er atskilt fra mening eller tro, og hvordan kunnskap kommer til syne i forskjellige begrep og i resonnering (Fenstermacher, 1994). Det er vanlig å se dette som det feltet av filosofien som definerer hva vi vet og hvordan vi vet det (ibid.). I dagligtalen bruker vi begrepet kunnskap på mange forståelsesnivåer og ut fra forskjellig kunnskapsteoretisk status.

Fenstermacher (ibid:20) mener det er nyttig å sette opp et skille mellom typer kunnskap og hvordan det kan sies at vi har denne kunnskapen. Han skiller mellom to grove typekategorier kunnskap, formell kunnskap og praktisk kunnskap, og ser disse typekategoriene som indre avhengige av hverandre, selv om den ene formen ikke kan reduseres til den andre. Kunnskap framstår som «kunnskapsteoretiske aspekter» (1994:3-4), dvs. tolkninger som forfekter eller innbefatter trekk ved kunnskap, de former kunnskapen tar, hvordan kunnskapen kan «rettfærdiggjøres» eller plasseres inn i forståelsesrammene. Med den begrunnelse at vi i dagligtalen opererer med forskjellige begrep for kunnskap, og at vårt utdanningssystem har utviklet en kunnskap som i stor grad har distansert seg fra praksisfeltet, er det nødvendig å

forsøke å forstå hvordan forskjellige «kunnskapsteoretiske aspekter» kan plasseres inn i en større forståelsesramme.

«Rettferdiggjøring» (ibid:27), dvs. plassering av kunnskapen i relasjon til en felles kunnskapsbase som referanseramme, er like viktig enten det gjelder formell kunnskap eller praktisk kunnskap. Disse typekategoriene kunnskap krever imidlertid forskjellig underbygging, avhengig av hvordan og i hvilken sammenheng kunnskapen er uttrykt. Iflg. Fenstermacher (1994:27) kan ikke det vi kan kalle forslagskunnskap («propositional knowledge») forstås ensbetydende med formell kunnskap. Ferdighetskunnskap («performance knowledge») kan heller ikke forstås ensbetydende med praktisk kunnskap. Forslagsskunnskap kan være både formell og praktisk kunnskap. Dessuten kan langt mer enn det vi kan kalle ferdighetskunnskap falle inn under typekategorien praktisk kunnskap. Samlet sett viser de ulike formene for kunnskap hva som reelt uttrykkes av kunnskap.

Begrepet formell kunnskap er nært knyttet til undersøkelsesmetode og forskningsmessig tilnærming, men rommer mer enn det som vi kan kalle vitenskapelig eller teoretisk kunnskap. Dette perspektivet på kunnskap er knyttet til å kunne uttrykke begrep for kunnskapen. Denne begrepsforståelsen må uttrykkes på en måte som gjør at den er gjenkjennelig av andre. I forskningssammenheng må en for å kunne klassifisere kunnskap som formell kunnskap, kunne begrunne kunnskapen på et nivå ut over øyeblikkelig kontekst, situasjon eller øyeblikk. Praktisk kunnskap er på den annen side bundet til tid, sted eller situasjon. Å kunne si at en vet noe bestemt er å si at en vet noe om en hending, en handling eller situasjon i en spesiell sammenheng. I den grad et kunnskapsbegrep kan plasseres kunnskapsteoretisk, vil det vise grunnlaget for å bestemme styrken, sikkerheten og påliteligheten av kunnskapserklæringen (ibid:34). Dette gjelder enten kunnskapen er formell eller praktisk.

For å kunne si at informantene viser kunnskap som kan klassifiseres kunnskapsteoretisk, må de vise ferdighet, årsak eller grunngeving for å handle som de gjorde. Å vite noe er forskjellig fra å tro eller formene (ibid:30). Begrep som innsikt, forståelse, tro eller formening kan bare benevnes som kunnskap i den grad dette ut fra en kunnskapsteoretisk analyse representerer formell eller praktisk kunnskap. I den grad et kunnskapsbegrep kan plasseres kunnskapsteoretisk, vil det vise grunnlaget for å bestemme styrken, sikkerheten og påliteligheten av kunnskapserklæringen (ibid:34).

Verken kunnskapsstrukturer av formell eller praktisk art eller en begrepsmessig relasjon mellom disse kan imidlertid brukes rasjonelt som kilde til å forstå de øyeblikkelige og interaktive virkelighetene i den pedagogiske verdenen. Hvordan kunnskapen framstår, influeres også av de pedagogiske aktørenes personlige «takt» (van Manen, 1995). Kunnskap forstått som personlig «takt» er en faktor av personlig stil. Samtidig dreier det seg om en iboende intersubjektiv, sosial og kulturell etisk sak. Det er ikke personlig «takt» som i seg selv direkte krever årsaksforklaringer, men situasjonene der denne personlige form for «takt» kommer til syne. Slike situasjoner gir grunnlag for beretninger eller anekdoter som i neste omgang gir muligheter for refleksjon (ibid.). Personlig «takt» kan i seg selv også vanskelig avklares på rasjonelt grunnlag. I den grad personlig «takt» kan avklares implisitt, må dette reflekteres over som del av en rekonstruert logikk i ettertid. Begrepet «takt» besitter i denne betydningen sin egen kunnskapsteoretiske struktur. Slike kunnskapsteoretiske strukturer manifesterer seg først og fremst som en bestemt måte å handle på.

Det er ikke nødvendigvis slik at all mulig personlig «takt» knyttet til praksis krever resonnering eller rettferdiggjøring. Tvil og mistro i bestemte sammenhenger kan derimot

kreve resonnering eller rettferdiggjøring. Kritisk refleksjon kan imidlertid overdrives. Det er ikke mulig å handle både tankefullt og i trygghet på seg selv mens en på samme tid tviler på seg selv. Hvis pedagogiske aktører skulle forsøke å være konstant kritisk bevisste i forhold til det de gjorde, ville de uunngåelig måtte kave og rote (ibid.). Forstått i denne betydningen defineres lærerens «takt» som «an active intentional consciousness of thoughtful human interaction» (ibid:92). Å forsøke å forstå denne siden av aktørens måte å opptre på som premiss for handling gjør at undervisningen bedre kan forstås i sin helhetlige sammenheng.

Van Manen (ibid.) påpeker at god pedagogisk evne er knyttet til å kunne skille mellom hva som er signifikant og ikke-signifikant, passende og mindre passende, godt og dårlig i bestemte situasjoner. Hva som sies eller forlates usagt, gester, stemmebruk, fakter og framtoning, tempo, relasjonell atmosfære, eksempler som gis og spesiell materiell brukt har alt mening i sammenhengen. Dette er en slags praktisk normativ intelligens som er styrt av innsikt, samtidig som dette bygger på følelser. «Takt» er ikke så mye satt sammen av en kunnskapsbase som det er avhengig av en legemliggjort kunnskap. «Takt» forstått i denne betydningen skyter seg ganske ufrivillig inn mellom formal og praktisk kunnskap, men bygger ikke nødvendigvis bro eller skaper sammenheng mellom slike former for kunnskap. Læreres og skoleledernes hensikter og årsaksforklaringer sett i et tilbakeskuende perspektiv kan forklares rasjonelt som intensjonell handling. Undervisning som type handling er imidlertid i mindre grad preget av rasjonelle vurderinger. Van Manen (1995) påpeker at «takt» er som en «dyd» eller «fortreffelighet», og at det ligger i hjertet av undervisning. «Takt» er knyttet til en kunnskapsteoretisk forståelse som i utgangspunktet ikke kan tilegnes gjennom klart intellektuelle, kognitive eller begrepsmessige diskurser. «Takt» er mer kunnskap i handling enn det er kunnskap om handling.

«Takt» forstått i denne betydningen er en form for kunnskap som viser seg i personlig praktisk handling, og er iboende normativ og betydelig, personlig og internal, umiddelbar og intuitiv, legemliggjort og typisk fortreffelig (ibid.). Lærerens og skoleledelsens «takt» synliggjør viktigheten av personlig stil og «klangbunnen» i det pedagogiske fellesskapet. Hva som er god «takt» i en sammenheng, trenger ikke å fungere på samme måte i en annen sammenheng.

I pedagogiske situasjoner kan det registreres kapasitet for pedagogisk «takt», men dette kan vanskelig beskrives i atferdsmessige eller målbare termer, begrepsmessig eller teknisk språkbruk. «Takt» i van Manens (ibid.) betydning kan verken reduseres til et sett instruksjonelle prinsipper eller til et sett ferdigheter, og har dermed ikke instrumentell- eller bruksverdi. Det er en form for kunnskap som best kan forklares indirekte i form av anekdoter som avdekker tilstedeværelse eller fravær av «takt» mellom partene i pedagogiske situasjoner, slik dette oppleves i et erfaringsperspektiv. Forklaring gjennom anekdoter gir et språk som er konkret og bestemt heller enn prinsipielt på et generelt plan forklart i form av teorier eller handlingsstrukturer (ibid.). Samtidig som «takt» ofte ses deskriptivt for det relasjonelle personlige elementet i pedagogiske situasjoner, griper det sterkt inn i en utvidet didaktikkforståelse.

En kan planlegge å bygge ferdigheter og teoretisk innsikt inn i en pedagogisk situasjon, men en kan ikke sette opp taktfullhet som en planlagt handling (ibid.). En vet ikke når taktfullhet er krevd, før det øyeblikket en i et glimt av innsikt må handle straks og passende. Det er situasjonen som krever «takt», ikke «takt» som er tilført situasjonen. Ofte kan en ikke engang være i stand til å merke at situasjonen krevde «takt», siden en må ha handlet allerede før slik realisering kunne tillates. På denne måten er pedagogiske situasjoner for en stor grad

forberedt ved de praktiske omstendighetene og relasjonene som former den sosiale konteksten for situasjonen (ibid.).

«Takt» forstått i denne betydningen deler mange trekk ved generell sosial takt, men viser sin egen normative integritet (ibid.). Å handle med «takt» i en pedagogisk situasjon kan bety å kunne handle på grunnlag av forståelse av hva som skjer med dem som ledes pedagogisk, hva de virkelig erfarer, og hva som virkelig skjer. Den perspektivmessige forståelsen som trengs, kunnskapen og innsikten som kreves, og følelsene for den rette måten å handle på, er ikke nødvendigvis atskilte steg i en sekvensiell prosess. «Takt» kan defineres som tankefullhet, og nærmere forklares som «handling full av tenkning og tenkning full av handling» (van Manen, 1995:95).

Van Manen (ibid.) viser til at mangel på «takt» fort merkes av de som blir ledet. Når ting gjøres «rett» og partene har positive følelser og er interesserte, skjer ting lett upåaktet. Personlig «takt» skyter seg ufrivillig inn i øyeblikksituasjonene, selv om forskjellen mellom handlinger som kan vurderes som taktfull eller taktløs ikke kan forstås i et sort-hvitt perspektiv. «Takt» er noe som konstant må reflekterende opprettholdes og settes i scene, samtidig som det viser til premisser i de bestemte sammenhengene.

En mulig avklaring av lærerens og skoleledernes personlige «takt» forstått i denne betydningen bidrar til forståelse av den fiktive bevissthet eller aktørmodellen (Schutz, 1982) som forskeren tilskriver informantene. Samtidig er informantenes personlige «takt» av en slik art at det kan være vanskelig å fullt ut forstå hvordan slik takt griper inn i det som gjøres. Det er ikke minst vanskelig å bevisstgjøre informantene på dette forholdet, slik at innvirkningen av deres «takt» kan avklares i fellesskap i en fenomenologisk tolkning. «Takt» som kunnskap refererer til den intersubjektive pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev eller ledelse og lærere. Det refererer også til tolkning av opplegg og ledelsesstrukturer.

Praktiske argumenter viser til den praktiske resonneringen som læreren og skoleledelsen i ettertid mener er rette og nøyaktige beskrivelser av hvorfor de handlet som de gjorde. Det praktiske argument skiller seg fra det logiske argumentet ved at det ender i en handling i stedet for kun i en logisk konklusjon (Fenstermacher og Richardson, 1993). Når informantene i et tilbakeskuende perspektiv blir bedt om å forklare hvordan tilretteleggingen for utvikling skjedde, kan de argumentere på måter som gjør at det er mulig å avklare hva de prøvde å gjøre, hvorfor de valgte å handle som de gjorde, og hvordan de valgene som ble tatt passet inn i forhold til målene de ønsket å nå.

Gjennom «framlokking» (ibid.) av intensjoner og begrunnelser kan vi i et retrospektivt perspektiv «rekonstruere» både den målrettede tenkningen og den resonneringen som skjedde undervegs i det pedagogiske arbeidet. Fenstermacher og Richardson (ibid:103) forklarer tilknytningen av praktisk resonnering til praktiske argumenter i form av en syllogisme, en slutning. Dette er formaliseringen av den praktiske resonneringen. De foretrekker å bruke begrepet «practical arguments» i stedet for praktisk syllogisme, og mener praktisk argument bedre fanger formaliseringene enn begrepet syllogisme eller slutning gjør.

Den praktiske argumenteringen legger ut en rekke begrunnelser som kan ses som premisser, og knytter disse argumentene til en konkluderende handling. Det er forskjell mellom å lokke fram et praktisk argument og å rekonstruere argumentet (Fenstermacher og Richardson, 1993). Framlokkingen er formingsprosessen av det praktiske argumentet som informantene mener dekker deres begrunnelser for de strategier som velges og valg som gjøres.

Rekonstruksjonen er vurderingsprosessen av de framlokkete praktiske argumentene der disse vurderes i forhold til moralske, empiriske, logiske eller andre grunner. Derigjennom utformes argumentene til å tjene som en mer sikker og kraftfull basis for handling. Rekonstruksjonen av det praktiske argumentet er normativ, fordi den skjer i forhold til hva som kan reknes som et godt eller dårlig praktisk argument. Den normative dimensjonen i praktiske argumenter impliserer at den praktiske resonneringen er under utvikling.

Et fullstendig praktisk argument inneholder premisser som beskriver målet eller ønsket resultat av handlingen. Fire typer premisser og en intensjon om å handle bidrar til avgjørelsen om handling (ibid.). For det første har vi det som kan betegnes som verdipremisser. Dette viser til foretrukne forhold som assosieres med forventede konsekvenser. Stipulerte premisser er utsagn som definerer, forklarer eller etablerer meningen bak handlingen. Noen ganger kan slike premisser bunne i teori, for eksempel når informanten viser til teorier om metodebruk eller om hvordan elever kan bli motiverte. Empiriske premisser er prinsipielle beslutninger med tanke på de konsekvensene en forventer handlingen skal etterfølges av. En fjerde type premisser viser tilpasning til situasjon. Premissene må avklares til det framgår hvilke indre sammenhenger handlingen står i.

The provision of reasoning, when well done, makes action sensible to the actor and the observer. [...]. Such reasoning may also show that an action is, for example, the reasonable thing to do, the obvious thing to do, or the only thing one could do under the circumstances. Each of these, I believe, a contribution to the epistemic merit of a practical knowledge claim (Fenstermacher, 1994:45).

Gjennom fenomenologisk tolkning kan de praktiske argumentene analyseres kunnskaps-teoretisk, slik de framstår i relasjon til de premisser de framstilles i relasjon til. «Takt»-begrepet gir grunnlag for å forstå sammenhengene i de handlinger, begrunnelser og verdisyn som uttrykkes. I avdekkingen av hvilke kunnskaper som uttrykkes og de verdisyn dette representerer, skilles det mellom den kunnskapen informanten uttrykker og den kunnskapen som uttrykkes av forskeren, ved å skille mellom diskurser på to nivåer (Fenstermacher, 1994:39). Fenstermacher kaller disse to diskursene «Discourse of Research, R-discourse» og «Discourse of Practice, P-discourse».

P-diskurs er det muntlige uttrykk for menneskelig handling og aktivitet. I muntlig språkbruk blir dette ofte betegnet som intensjoner, ønsker, frustrasjoner, hensikter, skuffelser, overraskelser osv. Denne diskursen refererer hovedsaklig til det som skjedde i de aktuelle «settingene» læreren og skolelederen arbeidet, og er dermed spesifikk, situasjonsavhengig og spesiell. Selv om denne diskursen betrakter det som skjedde i et tilbakeskuende perspektiv, kan den ofte være preget av den kompleksiteten, usikkerheten, unikheten og de verdikonflikter som Schön (1983:39) sier kan prege undervisning og tilrettelegging tilknyttet undervisning. P-diskurs kommer i større grad til uttrykk som spontane utsagn enn resonnerende slutninger (Fenstermacher, 1994). Den finner ofte sted uten bevisst refleksjon eller overveielse over diskursen i seg selv, selv om det ikke er noe begrensende trekk. Læreren og skolelederen kan også i framlokkingen av argumenter bidra til at rekonstruksjonsprosessen av de praktiske argumentene starter (Fenstermacher og Richardson, 1993).

I kontrast til dette er R-diskurs (Fenstermacher, 1994:39) teknisk og abstrakt, og må forstås i relasjon til undersøkelsesmetode. Denne diskursen er mindre uttrykk for handlinger og strategivalg. Det handler mer om hvordan en studerer handlinger og strategier, og hva en kan lære av en slik studie. R-diskurs er den diskursen der P-diskursen koples til det forskeren vil

ha svar på. Det er forskerens forståelse av hva informanten uttrykker, og de koplinger som er foretatt mellom de to diskursene. Når det som framkommer på disse to diskursnivåene avklares, kan en tydeliggjøre hvilken kunnskap lærerne og skolelederne besitter. Dette omfatter både hvordan kunnskapen kommer til syne i praksis, og hvordan ulike typer kunnskap er koplet sammen i en helhetlig forståelse. Diskursen dreier seg om å klargjøre beveggrunner for pedagogiske valg. Selv om verdibetraktninger gjennomtrenger diskursen, er i seg selv verdisyn ikke i fokus i debatten. Det gjøres heller bevisste forsøk på å unngå å debattere på et slikt plan. En stor del av R-diskursen finner i analysefasen sted i skriftlig form.

Informantens diskurs dreier seg først og fremst om praksis, begrunnelser for dette og praktisk resonnering. Verdien av konvensjonell forskning knyttet til formell kunnskap ligger i dens bidrag til å kunne gi kunnskapsteoretisk status til påstander framkommet i P-diskurs. Pedagogisk arbeid er praksis som er informert og hjulpet av konvensjonell forskning, ikke basert på konvensjonell forskning. Aktive grunnvinger står i sentrum for aktivt engasjement i P-diskurs.

For å avklare kunnskapsteoretisk kvalitet på påstander i P-diskurs, må det som skal forstås settes inn i en forståelsesramme. Praktiske argumenter kan i denne forskningssammenhengen med utgangspunkt i Schutz' fenomenologiske perspektiv forstås som kunnskapsstrukturer ut fra «common sense»-argumenter i de praktiske sammenhenger dette inngår i. Bevisføring i form av overensstemmelse mellom formelle og praktiske kunnskapsforklaringer tjener altså til å rettferdiggjøre praktiske kunnskapsforklaringer og forsvare formelle kunnskapsforklaringer. En annen måte å forsvare at vi vet noe på, er å gi en god grunn for å mene dette. Denne formen for forsvar kan kalles «den gode grunns tilnærming» (Fenstermacher, 1994:44). Slik resonnering kan vise at i den aktuelle sammenheng var f.eks. dette det som var rimelig å gjøre, selvsagt å gjøre eller det eneste som kunne gjøres. Praktisk resonnering kan også plassere moralske aspekter ved praktisk handling. Moralske aspekter viser til hva som var hensiktsmessig, rett eller det beste å gjøre blant en rekke alternativer. Slik sett tillater denne form for argumenter oss å ha i mente den moralske dimensjonen som mange mener står midt i hjertet av undervisning (ibid:45). Å ta både moralske og kunnskapsteoretiske dimensjoner med i kunnskapsavklaringen gjør det tvingende nødvendig å bruke praktisk resonnering som tilnærming til å studere informantenes praktiske kunnskaper.

Fenstermacher (1994) drøfter ulike nivåer av rettferdiggjøring i vekslingen mellom de to diskursnivåene. Han (ibid:23) viser til Roderick Chrischold som, til tross for å innta en annen kunnskapsteoretisk forklaringsmodell enn den Fenstermacher gir, viser til en nyttig måte å tenke på i forhold til rettferdiggjøring av kunnskap:

6. Certain
5. Obvious
4. Evident
3. Beyond Reasonable Doubt
2. Epistemically in the clear
1. Probable
0. Counterbalanced
 - 1. Probably False
 - 2. In the Clear to Disbelieve
 - 3. Reasonable to Disbelieve
 - 4. Evidently False
 - 5. Obviously False
 - 6. Certainly False

Figur 4.2 a: Nivåer for rettferdiggjøring av kunnskap

I den sammenheng viser Fenstermacher til at iflg. Chrisholm kan et utsagn ikke fastsettes som sikker kunnskap før utsagnet kan plasseres på 4. positive nivå (Evident) eller høyere. Han drøfter at noen kunnskapsteoretikere ikke vil regne objektiv rimelig tro som kunnskap og er opptatt av rettferdiggjøring i positivistisk forstand. Derimot vil andre kunnskapsteoretikere ta under overveielse kunnskap uttrykt på lavere nivåer enn «over enhver rimelig tvil» (Beyond Reasonable Doubt). I den sammenheng viser han til at det debatteres når og hvordan et utsagn kan vippe over fra å være rimelig tro til å være klart identifisert som kunnskap. Han hevder at det er tilfredsstillende for våre hensikter, og i overensstemmelse med et rimelig omfang av kunnskapsteoretisk tenkning, at et utsagn kan sies å tilkjenne kunnskap hvis den som sier dette tror på utsagnet og kan etablere rimelig vitnesbyrd om denne forståelsen i forhold til andre konkurrerende utsagn. Selv om rimelig tro ikke kan være en tilfredsstillende sterk standard for å sikre kunnskapsbegrep slik disse brukes i tradisjonell sosial- og naturvitenskapelig forskning, vil få når de møter kunnskapsforklaringer innen et kunnskapsfelt hefte seg opp i Chrisholms skala.

Med utgangspunkt i Schutz' fenomenologi skulle det imidlertid være mulig å avklare kunnskapsnivå forstått i sin helhetlige sammenheng. Når det i denne sammenhengen dreier seg om typifiserte begrep, handlingsmønstre og aktørmodeller, kan styrken av argumentene eller kunnskapen forstås i sin sammenheng.

Fenstermacher (1994:40) forklarer hvordan en rekke spørsmål kan reises i sammenligningen av forskerens og informantenes diskurser. Dette er spørsmål som belyser hvordan informantenes kunnskaper kan forstås. Han viser til at diskursen mellom informant og forsker avdekker forståelse på forskjellige nivåer. I det følgende står T for informant som bruker P-diskurs. T står for "teacher", men brukes her om både lærer og skoleledelse. K er den kunnskapen som kommer til uttrykk, vist gjennom handling eller muntlig uttrykt som praktisk argument knyttet til handling. R er forskeren som bruker R-diskurs.

Første nivå: T uttrykker k.

Andre nivå: T vet denne k.

Tredje nivå: R uttrykker at T uttrykker k.

Fjerde nivå: R vet at T uttrykker k.

Femte nivå: R forklarer at T vet denne k.

Sjette nivå: R vet at T vet denne k.

Figur 4.2.b: Forståelse på forskjellige diskursnivåer

Hvis informanten f.eks. på nivå 1 refererer en hendelse eller uttrykker preferanse for en handling, er det på dette nivået ikke noen øyeblikkelig mulighet til å etablere bevisføring eller rettferdiggjøring av det som uttrykkes. Nivå 1 og nivå 3 gir ikke noen form for bestemmelse av kunnskap. På nivå 2 er det kun informanten som vet. Etter hvert som forskeren beveger seg videre fra rådataene knyttet til hendelsene eller beretningene, etableres kunnskap på nivå 4, 5 eller 6. Først må kunnskap på nivå 2 rettferdiggjøres. Det må sikres at informantene får uttrykt hva de legger i praktisk forevist, muntlig eller skriftlig uttrykt kunnskap, hva de erklærer å sitte inne med av kunnskap. Videre må denne kunnskapen rettferdiggjøres på nivå 4 eller 6. Først må kunnskapen klargjøres i en forskjell mellom nivå 1 og 2. Så må kunnskapen forsvares på nivå 2, før spørsmålet om forsvar på R-diskurs nivå kan reises. Jo mer kunnskap knyttet til en bestemt problemstilling informant og forsker i en kontekstuell sammenheng kan dukke ned i på P-diskurs nivå, og jo tydeligere rammer dette avklares innenfor, jo større vurderingsgrunnlag gis for utfordringen med rettferdiggjøring (Fenstermacher, 1994:41).

4.3 Didaktisk og norskfaglig utgangspunkt for analyse

Enhver didaktisk planlegging og tenkning må ta sitt utgangspunkt i en tolkning av gjeldende formelle læreplanssystemer. Didaktikkens sentrale oppgave er å i lys av dette *forsøke å belyse, integrere og sammenstille de viktigste faktorene som innvirker på undervisningen og undervisningsforløpet, og bl.a. gi læreren redskaper til å vurdere de problemene han står overfor i forbindelse med planlegging, gjennomføring og forandring av undervisning* (Bjørndal og Lieberg, 1978:29).

Vi kan snakke om en utvidet og en snever betydning av didaktikkbegrepet (Bjørndal og Lieberg, 1978:26). Den snevre betydningen vil begrense begrepet til teoretiske synspunkter på undervisningens mål og innhold, og gir dermed bestemte verdier forrang. Den vide betydningen vil i tillegg til en videre teoretisk ramme også ta med forhold som går på den praktiske gjennomføringen av undervisning. Samtidig vil det vide og det snevre didaktikkbegrepet i en analyseprosess stå i relasjon til hverandre. Hvis vi forstår læreplan som synonymt med skolens innhold forstått som lærestoff, og forstår lærestoff i en vid betydning som alt det som læres i den faglige sammenhengen, nærmer læreplanforståelsen seg et utvidet didaktikkbegrep.

Bjørndal og Lieberg (1978:26) hevder at begrepet didaktikk, brukt i vid betydning, brukes synonymt med undervisningslære. I det vide didaktikkbegrepet blir det intensjonelle ved læreplanen underordnet didaktikkforståelsen (ibid:27). Læreplanen forstått i snevrere dokumentorientert betydning, som sentrale retningslinjer eller som den nærmere oppstilling av faglige tema eller emner i en årsplan, skaper rammer for didaktikken (Gundem, 1990:22). Dette er imidlertid kun et utgangspunkt som igjen gir muligheter for bruk av forskjellige tolkninger og didaktisk modellbruk i læreplanarbeid på et nivå under dette på den enkelte skole. Ut fra dette skapes den mer konkrete didaktiske utformingen av undervisningen. Didaktikken har sin funksjon i krysningsfeltet mellom teoretisk innsikt (jeg velger i tråd med Fenstermacher å i stedet for begrepet teoretisk å bruke begrepet formell) og praktisk undervisning (Bjørndal og Lieberg, 1978:27). Skole og utdanning forstås som en konstruert samfunnsmessig ordning der ordningens siktemål er å skape en undervisning som kan betraktes som en intensjonell handling for å utvikle gyldige vekst- og utviklingsprosesser for elevene.

Med den nye systemgjennomgripende ansvarsfordelingen vil utviklingen av en felles forståelse på alle nivåene styrkes, men kan dreie seg om balanse ganger mellom ikke helt harmoniserte visjoner og krav, og stille krav om en tilpasning som ikke oppleves meningsfylt eller peker mot en uheldig utviklingsretning.

Didaktikkbegrepet som legges til grunn for denne undersøkelsen forsøker å forstå vektlegginger som dannelsesperspektiver i en helhetlig sammenheng. Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske modell for relasjonstenkning anses derfor som relevant utgangspunkt for analyse av både planlegging og gjennomføring av undervisning og som ledd i hvordan den pedagogiske ledelsen på organisasjonsnivået fungerer som rammeforutsetning. Bjørndal og Liebergs didaktiske analysemodell forstås slik at varierte didaktiske relasjoner kan inngå i varierte sammenhenger. Modellen betraktes som en åpen ramme for nærmere analyse innen en handlingsteoretisk forståelsesramme. Hvilke didaktiske relasjoner som vektlegges i forskjellige pedagogiske sammenhenger vil avhenge av utgangspunktet for den pedagogiske situasjonen, elevenes forutsetninger for læring, skolekultur og uttalte visjoner og krav på forskjellige nivåer i utdannelsessystemet.

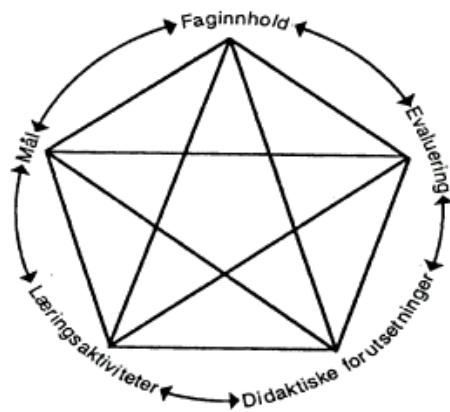
I forståelse med Allman (1999) dreier dette seg om en tilpasning mellom visjoner og dialog med de partene (elever, foreldre, lokalsamfunn, uttrykte overordnede nasjonale målsetninger) en står i interaksjon med.

By placing responsibility with communities or collectivities, we would foster and encourage dialogue and a much more democratic approach to decision-making and social transformation (Allman, 1999:133). Visions and passions must develop in concert, in an intimate dance, with analysis and intellect. Only then will we create the possibilities for authentic, humanizing, revolutionary social transformation (ibid: 141).

Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell har sitt utgangspunkt i Klafkis (1975, 1983) dannelsesteoretiske didaktikk. Sammenstillingen med Klafkis dannelsesteoretiske perspektiver og Raaens (2003) deliberale demokratiske perspektiv synes derfor relevant. I et slikt perspektiv blir pedagogikken oppfattet som en åndsvitenskap med en praktisk erkjennelse. Den pedagogiske teorien skal hjelpe den praktiske undervisningen til selvforståelse og utvikling innen en historisk ramme. Forståelse av utdanning og kultur innen en historisk ramme gir på den annen side bidrag til pedagogisk forståelse.

Pedagogisk dannelse forstått i en norskfaglig sammenheng krever forståelse av det fagspesifikke potensialet for dannelse, de fagspesifikke kunnskapene som ledd i et dannelsesperspektiv. Faglige disipliner skaper ikke bare valg av innhold, men også ganske forskjellig forståelse av hva undervisning og læring dreier seg om (Siskin, 1994:153-154). Den didaktiske tenkningen knyttet til faget vil ha sitt karakteristiske innhold, oppbygning, idéer og strukturer, men vil som ledd i oppfyllelsen av skolens overordnede formål ha sine vektlegginger som i større eller mindre grad støtter opp om skolens overordnet målsetninger. Den didaktiske tenkningen må således ses i relasjon til de forutsetninger faget har for å kunne gi et bidrag til skolens overordnede målsetning. Tilsvarende blir didaktikken i samsvar med Bjørndal og Liebergs (ibid:27) vide didaktikkbegrep, en integrerende pedagogisk disiplin som setter formelle synspunkter og praktiske erfaringer fra forskjellige områder i relasjon til undervisningsprosessen. Hvordan lese- og skriveopplæringen ivaretas tverrfaglig utgjør en viktig del innen forståelsen av de didaktiske vektleggingene.

Bjørndal og Liebergs modell for didaktisk relasjonstenkning (ibid: 48) involverer de fem didaktiske relasjonene: undervisningens innhold, undervisningens mål, undervisningens læringsaktiviteter, evaluering og didaktiske forutsetninger. Didaktiske forutsetninger omfatter: 1) elevforutsetninger, 2) lærerforutsetninger, 3) fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger. Disse relasjonene griper inn i hverandre i et dynamisk samspill mellom lærer og elever. I dette dynamiske samspillet skapes undervisningen med sine saklige, sosiale og organisatoriske innholdsaspekter.



Figur 4.3.a: Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg, 1978: 135)

Den didaktiske relasjonstenkningen tar sikte på at læreren ikke skal stoppe opp ved enkeltdimensjoner. Tenkningen skal bidra til en utvikling av formålstjenlige redskaper som gjør det lettere å få overblikk over den kompliserte og mangfoldige virkelighet som undervisning innebærer. Modellen for didaktisk relasjonstenkning gir et forenklet bilde av undervisningen (Bjørndal og Lieberg, 1978:136), et bilde som mer eller mindre entydig henviser til deler av tilsvarende, men mer kompliserte undervisningsforløp. Hvordan de enkelte relasjonene i den didaktiske modellen inngår i de pedagogiske sammenhengene, kan bare forstås ut fra lærerens intensjoner, begrunnelser og årsaksforklaringer. Dette må forstås i lys av forståelse av undervisning som en interaksjon mellom lærer og elever, slik læreplanen framhever.

Selv om undervisning bør være et kreativt og dynamisk foretakende, kan også dette området gjøres til gjenstand for systematisk planlegging og gjennomføring. Det kreative og det dynamiske ved individet er imidlertid vanskelig å realisere eller kategorisere. Noe av det vil vel alltid ligge på det intuitive plan og således vanskelig kunne trekkes inn i planleggingen. Imidlertid vil en bevisst klargjøring og refleksjon være av betydning for en innlevelse i og forståelse av undervisningsprosessen (Bjørndal og Lieberg, 1978:132)

Didaktikkens sentrale oppgave er å belyse, integrere og sammenstille de viktigste faktorene som virker inn på undervisningssituasjonen. Ansvarsfordelingen i en skoleorganisasjon krever felles bevissthet om hvordan rammefaktorer kan støtte opp om de aktiverte prosessene i undervisningen. Relasjonstenkningen som redskap til analyse gir en hjelp til å vurdere de problemer som lærere står overfor knyttet til planlegging, gjennomføring, vurdering og forandring av undervisning for å skape en didaktisk helhet (ibid:30), rektorene som pedagogiske ledere til å forstå sin tilrettelegging for utvikling, og forskeren til å forstå lærernes og rektorenes tenkning og planlegging i den sammenheng.

Lov om grunnskolen § 1-2 sier at grunnskolen i samarbeid og forståelse med heimen skal hjelpe til med å gi elevene en kristen og moralsk oppfostring, utvikle deres evner og forutsetninger, åndelig og kroppslig, og gi dem god allmennkunnskap, slik at de kan bli gagnlige og selvstendige mennesker i heim og samfunn. Det sies videre at opplæringa skal legge et grunnlag for videre utdanning og livslang læring, støtte opp under et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og et høgt kompetansenivå i folket. Stortingsmelding 30 (2003-2004) framhever for øvrig de fem grunnleggende basiskompetansene, og lesing og

skrivning som en av disse basiskompetansene, samt tilpasset opplæring som det sentrale siktemål.

Inndelingen i læreplanens generelle del i det meningsøkende -, det skapende -, det arbeidende -, det allmenndannende -, det samarbeidende -, det miljøbevisste - og det integrerte mennesket, forsterker skolelovens krav om allsidig utvikling eller ”gagnlige og selvstendige mennesker”, og framhever at elevens helhetlige utvikling skal stå i sentrum. Læreplanen framhever generelt en balansegang mellom indre vekst og ytre påvirkning. Begrepet oppfostring viser i seg selv til ytre påvirkning: *Oppfostringen skal vise kunnskap som en skapende kraft, både til personlig utvikling og humane samkvemsformer* (ibid.). Samtidig skal elevene få *treffe valg som prøves mot de normer skolen og samfunnet bygger på*.

Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer. Under kapitlet «Det skapende mennesket», sies det at opplæringen må *tuftes på og vise tidligere tiders bidrag, slik de har nedfelt seg i menneskenes store tradisjoner for skapende arbeid, søking og opplevelse*. Disse tradisjonene benevnes som 1) praktisk virke og læring gjennom erfaring, 2) teoretisk utvikling og 3) kulturell tradisjon. Videre sies det at de tre tradisjonene føyer sammen menneskenes evne til å skape og oppleve. Vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev framheves (op.cit.:8). *Utdanningen skal ikke bare føre til lærdom, men også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap*. Kravet om prosjektarbeid har falt bort i den nye læreplanen, men elevenes medansvar og medvirkning framheves fortsatt både i læreplanens generelle del, som er beholdt fra L97, og i ”Skoleplakaten”. Det framheves (ibid:16) at alle elevene har rett til opplæring i ryddige og rolige former, og selv har medansvar for dette. Videre vises det til det som betegnes som *et bredt læringsmiljø* (ibid:17), og defineres som noe som strekkes seg ut over den formelle opplæringen og forholdet mellom elev og lærer. Det sies at et godt og utviklende læringsmiljø har sin rot i felles forståelse av skolens mål.

For å nå disse målene settes den reflekterte pedagogen sentralt. Planen påpeker (ibid:12) at lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap, og at forskjeller mellom klasser i stor grad skyldes lærernes strukturering av klassens arbeid og deres styring, oppfølging og evne til å støtte elevene.

I en overgangstid fra et læreplanverk til et annet, må en ha et blikk på utviklingsretning selv om det er L97 som er gjeldende læreplan i datainnsamlingsperioden. L97 bygger i utgangspunktet på forholdsvis sterke målstyringsprinsipper og angir målene for undervisningen i operasjonaliserte termer: Elevene skal samtale om, elevene skal observere og diskutere, elevene skal bruke rollespill og improvisasjon og lignende. Samtidig framheves interaksjonen mellom lærer og elever, at *god undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevenes egen innsats* (L06:10).

Utviklingen med ny læreplan (L06) går mot målformuleringer som definerer de ferdigheter elevene skal ha tilegnet seg i arbeidet med lærestoffet: Elevene skal kunne lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter, elevene skal kunne drøfte og vurdere, elevene skal kunne presentere egne leseerfaringer og lignende. Selv om det åpnes for lokal bestemmelse av metodebruk, impliserer målformuleringene progressiv metodebruk. For å utvikle slik elevmedvirkning som disse målformuleringene forutsetter, må elevene kunne ta medansvar og være aktivt deltakende i undervisningen. Et slik mål kommer også til syne i ”Skoleplakatens” krav om å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og demokratisk deltakelse.

Selv om lese- og skriveopplæringen defineres som en basisferdighet som skal læres på tvers av fag, vil norskfaget fortsatt ha en sentral rolle og et overordnet ansvar for at denne opplæringen ivaretas i en helhetlig sammenheng. I innledningen til fagplanen i norsk (L97:111) sies det at språkutvikling er nært knyttet til forming av personligheten, at språk blir skapt i et tett samspill med andre, og er et *identitetsfag*. Det påpekes at norsk er både et *danningsfag*, et *opplevingsfag*, et *kulturfag* og et *ferdighetsfag*. Den nye læreplanen (L06: 37) sier at *et hovedmål for opplæringen i det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring*.

Hvordan elevene responderer på lærernes undervisning, de motivene og årsaksforklaringene som lærerne legger til grunn for sine strategier, og lærernes argumenter for læring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger på forskjellige nivåer, forteller noe om Schüts sitt begrep "handlingsmønstre". De forskjellige sidene ved faget og læringskulturen griper inn i hverandre, og ut fra dette kan en forstå vektlegginger sett i sin helhetlige sammenheng. Hvilke vektlegginger undervisningen bygger på, og hvilke målsetninger som legges inn i videre planer, må forstås i forhold til hvordan kunnskaper, ferdigheter og holdninger griper inn i hverandre i faglige temaer og helhetlig læringskontekst. Det forteller noe om hva som innvirker på hvordan lese- og skriveopplæringen fungerer i et dannelsesperspektiv.

Følgende modell, tilpasset etter Vernersson (1995:30), skisser hvordan de forskjellige didaktiske relasjonene er med og sammen skaper innhold i undervisningen. Modellen er utfylt nærmere med relasjonene i Bjørndal og Liebergs didaktiske modell.

Mål/ innhold	Kunnskaper				Ferdigheter		Sosiale mål	
	Fakta	Begrep	Modeller	Teorier	Basisferdigheter	Studieteknikk	Holdninger	Handlingsberedskap
Didaktiske spørsmål								
Innhold								
Mål								
Læringsaktiviteter								
Evaluering								
Didaktiske forutsetn.								

Figur 4.3.b: Faktorer i varierte innfallsvinkler for pedagogisk dannelse

Det som kommer til uttrykk gjennom muntlig og skriftlig språkbruk i konkrete undervisningssituasjoner, kan som ledd i forklaringen av vektlegginger i bestemte norskfaglige sammenhenger analyseres med begrep brukt fra kultursemiotikken og støttebegrep koplet til dette (Berge, 1996:41-78). I lys av kultursemiotisk analyse snakkes det om norskfaglige semiosfærer, dvs. norskfaglige kulturer som organiserer mening som er utviklet og fortløpende utvikles av kulturen selv (ibid: 44). I det systemgjennomgripende ansvarsfordelingssystemet tilknyttet nasjonale prøver er det avgjørende at det som gjøres og planlegges på forskjellige nivåer i utdanningssystemet bidrar til å utvikle en god norskfaglig semiosfære.

Innen kultursemiotikken stadfestes meningskategorier ved hjelp av tegnbærere. Det Stodolski (1988:11) kaller aktivitetssegmenter, utgjør en form for tegnbærere. Et aktivitetssegment er en del av en aktivitetsstruktur som har et bestemt fokus eller en oppgave og sin begynnelse og slutt. Aktivitetssegmenter, eller tegnbærere, knyttet til undervisningsform kan dreie seg om hvem som bestemmer forløp og gjøremål, hvem som foretar valgene underveis, hvordan tilbakemeldinger gis, den rollen læreren inntar, hvor arbeidet er lokalisert, aktivitetssegmentets kognitive kunnskapsnivå, forventet elevrespons eller interaksjon, impliserte ferdigheter eller sosiale mål. Det kan dreie seg om lærerforklaringer, spørsmål og svar, gruppearbeidsformer, m.m.. Aktivitetssegmenter forstås på fem forskjellige styringsnivåer: lærer, elev, lærer og elever i samarbeid, elever i samarbeid og læremiddel. Aktivitetssegmenter er nært knyttet til undervisningsformers intenderte aktivitetsstrukturer.

Aktivitetsstrukturer rommer aktivitetssegmenter i form av sin typifiserte undervisningsform, sine deltakere, materialer, forventninger om atferd og målsetninger. Aktivitetssegmentene kan operere atskilt eller samtidig med et eller flere segmenter. Et aktivitetssegment kan være rettet mot instruksjon eller veiledning. Beskrivelse av de aktivitetssegmenter eller tegnbærere som inngår i en aktivitetsstruktur bidrar til det som i kultursemiotikken benevnes som meningskategori. Kombinasjonen av meningskategori og tegnbærer kalles etter Posner (Berge, 1996:45) *mentefakter*. Slike mentefakter er *kulturell enheter* som signifiseres i system med hverandre, og bidra til å forstå typikalitetskonstruksjoner (j.fr. Schutz, 1982). "A unit (...) is simply anything that is culturally defined and distinguished as an entity. It may be a person, place, thing, feeling, state of affairs, sense of foreboding, fantasy, hallusinasjon, hope or idea" (Schneider, 1968:2). Mentefaktene overlapper delvis aktivitetssegmenter og aktivitetsstrukturer, men kan som ledd i forståelsen av de mer tause sidene av lærernes kunnskaper (jfr. van Manen, 1995) bidrar til forståelse av det Schutz benevner som "idealtyper".

Forskjellig utgangspunkt for styring av arbeidet vil gi variasjon i andre trekk ved aktivitetssegmentene som inngår i en aktivitetsstruktur. Lærerstyrt undervisning skjer på et lavere kognitivt aktivitetsnivå enn når elever i gruppearbeidssammenheng sammen styrer undervisningen (Stodolsky, 1988), hvis gruppearbeidet fungerer. Aktivitetssegmentets kognitive kunnskapsnivå analyseres i forhold til de fire kunnskapskategoriene Vernersson (1995) opererer med: fakta, begrep, modeller og teorier. Fakta viser til formidlet detaljkunnskap. Begrepsforklaringer gir en grundigere og mer forklart forståelse. Modeller setter kunnskaper inn i en sammenheng, og teorier underbygger og forklarer på et dypere forståelsesnivå. Vernersson (ibid.) peker på at modeller og teorier består av et mer eller mindre stort antall begrep og fakta og en sammenheng mellom disse. Spørsmålet om modeller og teorier og deres anvendelse i undervisningen er bare en del av en kompleks didaktisk problematikk.

Avgrensede budskap som blir brukt til å formidle meninger mellom partene innen en semiosfære, kalles innen kultursemiotikken *artefakter* (Berge, 1996: 46). Slike meningsbærende artefakter kan, dersom visse vilkår er oppfylt, kalles *tekster*. Begrepet tekst brukt i en slik sammenheng refererer til en kulturell kategori, ikke til det lingvistiske tekstbegrepet. En tekst er en menneskeskapt størrelse som er resultat av intensjonell atferd enten hos en sender eller en mottaker eller begge. Det er ikke et nødvendig vilkår at senderen intenderer at budskapet er en tekst. Mottakeren kan tolke budskapet som en tekst. Budskap som skal oppfattes som tekster, har en avgrenset kommunikativ funksjon. Tekster er verktøy som brukes for å oppnå et bestemt formål. De er ikke nødvendigvis middel for instrumentelle handlinger. Formålet kan likeså godt være å reflektere som det kan være å påvirke til

handling. For at et budskap skal kunne oppfattes som en tekst, må det også være en interpretant av kulturens *tekstnormer* (ibid.).

Tekstnormer definerer hva som gjelder som akseptable tekster i semiosfæren. De definerer hvilke former for tekstkonstruksjoner som kulturen verdsetter, og som får status som modeller for skaping av tekster i kulturen. Tekstnormene er igjen organisert i samsvar med meningskategoriene i en underliggende og ofte uartikulert kunnskapsorden. Denne kunnskapsordenen er konstituert med de samme kjennetegnene som Aristoteles i sin tid kalte doxa. (Berge, 1996:41).

Doxa er en praksisbasert og ofte uartikulert kunnskap (ibid.). *Doxa* utgjør mer generelle normsystemer enn tekstnormene. Utviklede tekstnormer forutsetter *doxa*, men *doxa* forutsetter ikke tekstnormer. *Doxa* er det som registreres når en rekonstruerer fra hvilken horisont faget er tolket og forstått. På mange måter forutsetter forståelseshorisonten at *doxa* er en kunnskap som lar seg tolke i form av ulikheter. Slik kunnskap kan delvis være taus kunnskap, og det kan derfor i noen sammenhenger være vanskelig å fortelle hva skillene og ulikhetene faktisk består i, jfr. lærerens ”takt” (van Manen, 1995).

Selve forløpet der kodete meninger mellom kommuniserende kommuniseres ved hjelp av budskap og tekster, kalles semiose (Berge, 1996:47). Gjennom semiosen bevares de akkumulerte erfaringene, kunnskapene og handlingspotensialene inntakt og videreutvikler seg. Kulturen er semiosens rom, en semiosfære. Tekstnormene er enten direktiver for hvordan norskfaglige budskap skal konstrueres dersom de i kulturen skal ha status som tekst, eller det er hva som gir eller ikke gir et budskap tekststatus. Til en norm for skrivesjanger hører for eksempel også sosiale roller (Smidt, 1996:28). Det å gå inn i en sjanger er det samme som å gå inn i de roller som sjangeren krever. I det elevene skriver inngår altså en skriverrolle, bevisst eller ubevisst. Eleven plasserer seg selv i forhold til tekst. Slike roller kan oppleves mer eller mindre meningsfulle. Andre norskfaglige aktiviteter krever også at eleven på et vis plasserer seg selv i meningssammenhengen for at aktiviteten skal gi mening.

Forståelsen i et vidt didaktikkbegrep krever kodete aktivitetssegmenter som fanger opp de norskfaglige vektleggingene i en videre sammenheng og tydeliggjør både kvalifiseringsnormene og *doxaen*. Det setter kodene inn i en større sammenheng og skaper et sikrere grunnlag for tolkning.

Hvilke ferdigheter og sosiale mål som er impliserte i aktivitetssegmentene, avhenger av de øvrige aktivitetsstrukturene som inngår i disse aktivitetssegmentene. Elevrespons og interaksjon vil ha betydning for grad av elevaktivitet, og hvilke kunnskaper, ferdigheter og sosiale mål som aktiveres. Hvem som foretar valgene undervegs kan også ha innvirkning, særlig hvis elevrespons og elevinteraksjon blir som forventet. Et spørsmål i denne forskningssammenhengen forholder seg til hvorvidt *doxaen* og tekstene i den norskfaglige semiosfæren representerer normer som ønskes tilstrebet og kan avdekkes gjennom de nasjonale prøvene, og om ansvarsfordelingssystemene mestrer å arbeide i en retning som styrker semiosfæren i de enkelte undervisningssammenhengene.

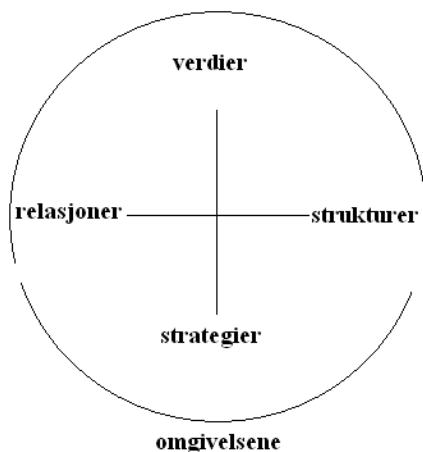
5.0 Forskningsdesign

Kartlegging av lærernes didaktiske tenkning og vektlegginger gjøres på bakgrunn av tilstedeværelse i 2 undervisningsopplegg, 3 eksempler på skriftlige elevarbeider, lærernes planarbeid på forskjellige nivåer og lærerintervjuer. Lærerintervjuene fokuserer på begrunnelser og årsaksforklaringer knyttet til undervisning og planarbeid, og hvordan lærerne mener forskjellige rammefaktorer virker inn på undervisningen.

Tilstedeværelsen i undervisningen, elevarbeider og planarbeid skal lette klargjøringen av lærernes strategivalg og planlegging, og bidra til en dypere forståelse av den norskfaglige semiosfæren. Slik kan lærernes verbale argumentasjoner forstås i relasjon til de praktiske vektleggingene og hvordan vektleggingene virker i sammenhengen. Lærerteamet på undervisningstrinnet intervjues der det er mulig om lese- og skriveopplæring på tvers av fag. Skoleledelsen, rektor og eventuelt andre som rektor vil ha med seg i samtalen, intervjues på bakgrunn av plandokumenter på samme måte om målperspektiver og utviklingsstrategier.

Denne første kartleggingen skjedde i løpet av høsten 2004 og i januar 2005, før gjennomføring av nasjonale prøver i 2005. En tilsvarende kartlegging ble foretatt et år etter den første kartleggingen. I den andre kartleggingsrunden var jeg ikke til stede i undervisning. Hovedfokus ble da rettet mot hvordan lærere og skoleledelse forholdt seg til og forsto resultatene fra de nasjonale prøvene i lys av tidligere analyse av norskfaglig semiosfære.

I analysen av den pedagogiske ledelsestenkingen på organisasjonsnivået ble det tatt utgangspunkt i de dimensjonene som Dalin (1994) bruker for å beskrive skolen som organisasjon:



Figur 5.0: Fem dimensjoner ved skolen som organisasjon

De fem dimensjonene griper gjensidig inn i hverandre, og utgjør samlet et grunnlag for analyse av organisasjonsmessige rammefaktorer for norskfaglig semiosfære. Andre organisasjonsteorier ble brukt i tillegg for å forklare vektleggingene og begrunnelsene innen den enkelte skoleorganisasjonen.

Skoleledelse forstås i tråd med hvordan ledelsesbegrepet utredes av Møller (2006) i boka "Ledelse i anerkjente skoler", som distribuert lederskap der lederen sørger for at visjoner og målsetninger blir konkretisert og fulgt opp i en kontinuerlig utviklingsprosess. Selv om det

kollektive aspektet ved ledelse i skolen må være framtreddende, trengs også en leder som kan analysere og følge opp utviklingsmål.

Kartlegging av norsklærerens dannelsesperspektiver i samarbeid med lærerteamet på trinnet og skolelederens dannelsesperspektiver utgjør et kasustilfelle som her representerer den enkelte skole. Dette kasustilfellet forteller ikke alt om skolen som sådan, men er egnet til å belyse de generelle utfordringene i analysen av hvordan resultatmålinger gjennom nasjonale prøver innvirker på de dannelsesperspektivene som legges til grunn for undervisningen.

5.1 Utvalg

Etter som jeg skulle sette fokus på hvordan lærerne oppfatter nasjonale prøver som incitament for utvikling innen egen undervisningskultur, ble det forsøkt å etablere et utvalg som reflekterte forskjeller i type skoler. Det ble som et utgangspunkt ringt og sendt e-mail til ledelsen ved tilfeldig utvalgte skoler i Nordland og Trøndelag. Etter hvert som samarbeid med skoler ble etablert, forsøkte jeg å få med et par skoler som jeg ønsket skulle styrke bredden i et representativt utvalg, og spurte da skoler som jeg via andre hadde litt kjennskap til både i positiv og negativ retning. Det ble i tillegg forsøkt å få til et representativt utvalg gjennom å få med skoler fra både landlige områder, utkant av småby og småby, samt storbyer som Oslo og Trondheim. Det ble valgt ut 4 norsklærere på hvert av 4., 7. og 10. trinn. Skolens ledelse gjorde avtale med de lærerne som stilte som respondenter på skolens vegne.

	Landlig område	Utkant av småby/tettsted	Småby/tettsted	Storby
4. trinn	Skole nr. 1 35 elever 5 elever på trinnet ”Fådelte skole” med 4 grupperinger på tvers av trinnene. 3. og 4. trinn mye sammen – i alt 10 elever.	Skole nr. 3 80 elever 12 elever på trinnet ”Fådelte skole” med 5 grupperinger på tvers av trinnene. 4. trinn alene – 12 elever.	Skole nr. 10. 162 elever 35 elever på trinnet, med basisgrupper på 19 og 16.	Skole nr. 8 360 elever 57 elever på trinnet 19 i basisgruppa
7. trinn	Skole nr. 11 171 elever 24 elever på trinnet 23 i basisgruppa	Skole nr. 6 357 elever 53 elever på trinnet 13 i basisgruppa	Skole nr. 5 450 elever 65 elever på trinnet 21 i basis-gruppa/klassen.	Skole nr. 7 310 elever 49 elever på trinnet 19 i basisgruppa
10. trinn	Skole nr. 4 226 elever 34 elever på trinnet 8 i basisgruppa	Skole nr. 2 243 elever 35 elever på trinnet 18 i basisgruppa	Skole nr. 12 145 elever 44 elever på trinnet 9 i basisgruppa	Skole nr. 9 680 elever 59 elever på trinnet 15 i basisgruppa

Figur 5.1: Oversikt over utvalgte skoler

Utvalget framsto altså delvis tilfeldig og delvis strategisk utvalgt. I dette utvalget inngår slike små skoler som tidligere ble betegnet som ”fådelte skoler. Det inngår også en skole der en overveiende andel elever er innvandrerbarn med forskjellig morsmål.

Omtrent halvparten av de spurte skolene sa seg ikke villig til å være med i undersøkelsen. I hvilken grad denne halvparten representerer en annen trend enn den halvparten som ble med i utvalget, er vanskelig å si. Det er mulig at ordet ”nasjonale prøver” i forespørselen skremte noen fra å delta. Skolene står jo midt oppe i utfordringene med ”Kunnskapsløftet” og nasjonale prøver som ledd i dette. Argumentasjonene for å ikke gi innpass gikk for en stor del ut på at de fra før var veldig opptatt med utviklingsprosjekter. En kunne kanskje også forvente at de mest utviklingsorienterte skolene ga innpass. Som datamaterialet viser, fikk jeg et variert utvalg. De utviklingsorienterte skolene kunne også analyseres ut fra nok så forskjellige dannelsesperspektiver, og i det perspektivet forstås som forskjellige utgangspunkter for et ansvarsfordelingssystem der nasjonale prøver er sentralt virkemiddel. Ut fra erfaringer med klasseromsforskning for øvrig og praksisbesøk i lærerutdanningsammenheng synes utvalget å være nok så representativt for den bredde og variasjon som eksisterer i norsk skolevirkelighet.

5.2 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg brukte kvalitative forskningsintervju i datainnsamlingen. Intervjuene var semistrukturerte, men ble forsøkt gjort mest mulig åpne. En del spørsmål og stikkord var nedtegnet med grunnlag i undervisningsforløp som jeg hadde vært til stede i, undervisningsopplegg, elevarbeider, planarbeid på forskjellige nivåer og kontekstuelle sammenhenger. Forøvrig var det et mål å la samtalen flyte så fritt som mulig, og la respondentene komme fram med de synspunktene de hadde.

I det kvalitative forskningsintervju skjer et kontinuum mellom å beskrive og fortolke (Kvale, 1992a). Data som har trådt fram underveis i intervjuene har krevd justeringer av problemformuleringer. Samtidig har de tema som har blitt reist i intervjusamtalen, blitt forfulgt for å avklare sammenheng med problemstillingene. Dette har trekk fra Grounded Theory (Glasser og Strauss, 1967), ikke forstått som struktur men som holdning. Slike trekk kjennetegner det meste av kvalitativ forskning.

Hva som kjennetegner de intervjuene jeg gjennomførte, og hvordan jeg forholdt meg i disse sammenhengene, framstilles i det følgende gjennom 12 aspekter som Kvale (1992a:12-17) lister opp for kvalitative forskningsintervju. Noen av disse aspektene utdypes og underbygges nærmere sett i relasjon til denne konkrete sammenhengen. I framstillingen veksler jeg mellom å beskrive hovedkjernen i disse 12 aspektene som generell kvalitet ved denne form for intervju, og å forklare nærmere hvordan jeg forholdt meg til disse sentrale aspektene i datainnsamlingen.

1) *Intervjuet er sentrert om lærernes livsverden*

- Det kvalitative forskningsintervjuet dreier seg om å forstå den intervjuede i sin relasjon til aktuell livsverden. Hensikten er å beskrive og forstå hvordan den intervjuede erfarer og forholder seg til sentrale tema i denne livsverdenen. Det kvalitative forskningsintervju er temaorientert og ikke personorientert.

I denne sammenhengen dreide det seg om undervisningsverden som en avgrensning av livsverdenen, og hvordan informanten forholdt seg i denne livsverdenen. For at livsverdenen

skulle framstå fenomenologisk, var det nødvendig å la forløpet i samtalen ta den retning som ble naturlig ut fra det som ble formidlet. Hensikten var å få fram de sentrale temaene som informantene erfarte og forholdt seg til. Det ble en interpersonlig prosess som beriket både intervjuer og informants forståelse. Det resulterte intervjuet kunne så analyseres i forhold til både den livsverdenen som respondentene hadde beskrevet, og med hensyn til respondentene som beskrev sin livsverden, jfr. Schutz' teori om forståelse i lys av biografisk skapt situasjon.

2) *Intervjuet søker å forstå betydningen av fenomenene i respondentenes livsverden*

- Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å beskrive og forstå hvordan sentrale tema framstår i den intervjuedes livsverden. Hovedhensikten med intervjuet er å forstå meningen i det som blir sagt.

De temaene som ble drøftet, ble tolket på bakgrunn av hvordan respondentene beskrev sin livsverden i aktuell sammenheng. Som intervjuer registrerte jeg dermed og tolket hva som ble sagt så vel som hvordan det ble sagt. Det var nødvendig å lytte til de direkte uttrykte beskrivelsene og meningene så vel som underliggende, mellom linjene uttrykt forståelse. Felles diskurs fant sted på et konkret nivå så vel som på forståelsesnivå. Tolkninger som ble gjort underveis, ble delvis sendt tilbake for bekrefting eller avkrefting.

3) *Det kvalitative preget*

- Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å fange opp så mange nyanserte beskrivelser som mulig fra forskjellige kvalitative aspekter av den intervjuedes livsverden. Eksakthet i kvantitative sammenhenger blir i slike sammenhenger erstattet med presisjon i beskrivelser og stringente meningsfortolkninger.

En rekke sentrale praktiske og formelle kunnskapsaspektene ble avklart i respondentenes tenkning og planlegging, og måtte forstås som del av en helhetlig sammenheng.

4) *I første omgang deskriptive data*

- Det kvalitative forskningsintervjuet har som siktemål å innhente ufortolkede beskrivelser. Den som blir intervjuet beskriver så presist som mulig hvordan han/hun erfarer, føler og handler.

Det ble innhentet ufortolkede beskrivelser som dreide seg om hvordan informantene forholdt seg, og hvordan de tenkte i sin livsverden.

5) *Intervjuet er spesifikt, dvs. det søker å forstå spesifikke situasjoner og handlingssekvenser i respondentenes livsverden*

- Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å beskrive spesifikke situasjoner og handlingssekvenser i den intervjuetes livsverden. Det er dermed ikke generelle meninger som står i fokus.

Intervjuene dreide seg i stor grad om spesifikke situasjoner og handlingssekvenser. I intervjusamtalen forsøkte vi å gå i dybden av disse spesifikke situasjonene og handlingssekvensene. Å få fatt i generelle formeninger var underordnet betydningen av å oppfange konkrete beskrivelser av erfaringer og reaksjoner. Dette gir forståelse på et annet nivå enn å spørre etter personlige oppfatninger, jfr. Fensterachers P-diskurs. Likevel forsøkte jeg i noen sammenhenger å også forstå de oppfatningene som på et generelt nivå lå bak de konkrete erfaringene. Dette bidro til at jeg lettere kunne forstå de uttrykte meningene i de konkrete sammenhengene.

6) *Det kvalitative intervjuet søker mest mulig forutsetningsløse data*

- Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å fange opp så mange rike og forutsetningsløse beskrivelser som mulig av de relevante temaene. Dette impliserer åpenhet mot nye og uventede fenomener.

Gjennom empati og innlevelse forsøkte jeg å sette meg inn i den intervjuedes livsverden. Dette innebar ikke at jeg forsøkte å fortrenge egen forståelse, men tvert imot at denne forståelsen beriket evnen til å se etter nye og uventete fenomener. Som intervjuer var jeg nysgjerrig og sensitiv i forhold til hva som ble sagt. Samtidig forsøkte jeg å være kritisk til egen forforståelse og egne hypoteser.

Schutz (1982) ga en forklaring av forskjellen mellom «common sense»-konstruksjoner og vitenskapelige konstruksjoner. De forståelsesmønstrene som framtrer, gir også forskeren et grunnlag for tolkning ut fra sin biografiske situasjon. Forskjellen mellom den situasjonen forskeren og informantene står i, er at informantene i den interaksjonelle handlingen i en her-og-nå situasjon var ledet av idealiseringen om gjensidige motiver. Læreren og skoleledelsen antar i sin prosjektering av handling at deres egne motiver er sammenføyet med motivene til dem de inngår i en interaksjonell samhandling med. Deres forståelse i ettertid er også influert av de intersubjektive meningsstrukturene i samhandlingen og «common sense»-strukturer i forhold til egen biografisk situasjon. Forskeren danner også «common sense»-strukturer i forhold til egen biografisk situasjon. For begge er utgangspunktet konstruksjonenes plass i den kjede av motiver som ligger i informantens biografisk skapte hierarki av planer.

Forskerens konstruksjoner av interaksjonsmønstre er imidlertid av et annet slag enn informantenes interaksjonelle konstruksjoner. Forskeren forholder seg ikke til et her-og-nå i den sosiale verdenen, men løfter dette opp på et mer formelt plan i forhold til den forskningsrammen som problemstillingene er satt inn i. Dette kunnskapslageret er av en helt annen struktur enn det informantene har til rådighet. Forskeren tolker interaksjonsmønstrene i deres egen meningsstruktur, konstruerer typiske handlingsmønstre i forhold til det som erfarer. Deretter koordineres en personlig form, en aktørmodell. Dette er ut fra iakttagelsene en foreløpig bevissthet knyttet til elementene for utførelsen av forløp i form av strategier og planer. Elementene for utførelsen er dermed relevante for de problemstillingene som undersøkes. Det som gjøres, er at forskeren tilskriver informantens bevissthet et sett typiske «fordi motiver» som «for-å motiver» er grunnlagt på. Begge typene motiver er typifiserte i den tilskrevne fiktive bevisstheten.

7) *Intervjuet er fokusert*

- Det kvalitative forskningsintervjuet fokuserer på bestemte tema i livsverdenen til den intervjuede. Intervjuet er verken strengt strukturert eller helt ikke-direktivt, men er fokusert mot bestemte tema.

Innen det fokuserte feltet ble de dimensjonene som framsto som viktige, forsøkt forstått i sin sammenheng. Som intervjuer ledet jeg samtalen mot bestemte tema og avklaring av de aspektene som framsto som viktige, men ikke mot bestemte oppfatninger om disse temaene.

8) *Svarene kan være tvetydige*

- Noen intervjusvar kan gi flere mulige fortolkninger. Det kan også gis tilsynelatende motstridende utsagn. I så fall må intervjueren søke så godt som mulig å klargjøre om de tvetydige og motstridende utsagnene skyldes misforståelser i kommunikasjonen i intervjusituasjonen, eller om det reflekterer reell inkonsistens eller tvetydighet i det som

sies. Hensikten med kvalitative forskningsintervju er ikke å ende opp med utvetydig og kvantifiserbare meninger. Det kan være like viktig å beskrive de motstridende meningene som uttrykkes. Tvetydigheten i utsagn trenger ikke skrive seg fra dårlig kommunikasjon i intervjusituasjonen eller personlighetstrekk ved den som blir intervjuet. Det kan også skrive seg fra refleksjoner knyttet til objektive motsetninger i personens livsverden.

Bare unntaksvis erfarte jeg at der var grunnlag for tvetydige tolkninger, eller at utsagn syntes å stå i motsetning til det som tidligere var uttrykt. Dilemmaer og motsetninger utgjør en del av både lærernes og skoleledelsens hverdag. Åpenheten og viljen til å avklare gjorde det likevel greitt å forstå argumentene som del av deres livsverden.

9) *Det kan skje at den som blir intervjuet endrer synspunkter underveis i intervjuforløpet*

- I prinsippet kan det skje at den som blir intervjuet endrer synspunkt om et tema underveis i intervjuforløpet. Den som intervjues kan selv oppdage nye aspekter ved saken som beskrives, og kan plutselig se relasjoner som han/hun ikke var oppmerksom på før. Intervjuforløpene er derfor umulig å reprodusere. Gjennom intervjuprosessen har den som har blitt intervjuet, fått økt innsikt og utvidet bevissthet.

Tilknytningen til praktisk handling gjorde at eventuell utvidet forståelse ikke framsto som noe problem i disse intervjusammenhengene. Intervjuet dreide seg her om å forklare ”handlingsmønstre”. Handlingsmønstre endres ikke raskt. Forstått knyttet til handlingsmønstre og helhetlig sammenheng gir også eventuelle endrete perspektiver og årsaksforklaringer bare en nærmere utdyping av framtrede dimensjoner i respondentenes praktiske argumenter.

10) *Intervjuer er preget av variert sensitivitet*

- Sensitivitet er knyttet til hvordan partene i fellesskap «finner tonen» i den mellommenneskelige kommunikasjonen. Intervju med forskjellige respondenter kan implisere variert grad av sensitivitet.

Intervjusamtalen med de forskjellige respondentene vil være noe preget av mellommenneskelig kommunikasjon i intervjusituasjonen så vel som sensitivitet overfor og kunnskap om de forskjellige aspektene som berørte intervjutemaene. I denne avklaringen forsøkte jeg å være så sensitiv og åpen som mulig. Det praktiske utgangspunktet i denne undersøkelsen var til stor hjelp for felles sensitiv innlevelse.

11) *Intervjuet er en mellommenneskelig situasjon*

- Intervjuet er en interaksjon mellom to mennesker som reagerer i relasjon til hverandre, og gjensidig influerer på hverandre. Intervjueren som person er metodeinstrument. Gjensidig influens på både kognitivt og emosjonelt nivå betraktes imidlertid ikke som en feilkilde, men som en sentral side i tolkningen av kvalitative intervju.

Empatien er en forutsetning for forståelsen (Fog, 1992a). Empatisk evne er en allmenn menneskelig kapasitet. Å kjenne et menneske er i en viss forstand å gjenkjenne. Hvis vi ikke tar empatien og identifikasjonen med i mente, taper vi iflg. Fog på to fronter. Vi beskadiger menneskeheten ved å se bort fra menneskeheten. Dessuten går det ut over psykologisk vitenskap å ikke ta med i betraktning at forskningsobjektet er et spesielt objekt, og at der vil være en spesiell symmetri mellom forsker og utforsket.

I en kommunikasjonsprosess er følelsene like viktige som fornuften (Fog, 1992a). Vi kommuniserer med mer enn ord. Hvis ikke både hjerte og hode er med, kan vi ikke avklare reell kunnskap. Ser man en person kun med hodet, så ser man ikke personen. Empatien er en forutsetning for forståelsen. Hvis denne forståelsen skal formidles, må også den empatiske forståelsen formidles som forutsetning. Den ikke-intellektuelle forståelsen og den intellektuelle forståelsen virker sammen. I det fenomenologiske perspektivet blir mange begrep meningsløse, hvis de ikke ses i et slikt perspektiv. Identifikasjonsmessig innsikt er forutsetninger for begrepsdannelse. Å kjenne innebærer en gjenkjennelse. En intervjusituasjon krever en integrert emosjonell-kognitiv forståelse av intervjupersonen, en selv og situasjonen.

12) *Et kvalitativt intervju kan være en positiv erfaring for den som blir intervjuet*

- I forhold til konversasjonen i hverdagslivet er det kvalitative forskningsintervjuet karakterisert av en metodisk bevissthet knyttet til spørsmålsstillinger, en bevissthet om dynamikken i interaksjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet, og en kritisk bevissthet rettet mot det som blir sagt og tolket. For den som blir intervjuet, kan intervjuet likevel være en positiv opplevelse. Intervjuet er en samtale hvor to personer snakker om noe som interesserer dem begge. Den som blir intervjuet opplever å bli lyttet til. Det å måtte klargjøre egen tenkning og planlegging kan gjøre at personen ser ting på nye måter og får en utvidet forståelse.

Respondentene fikk i avtalesammenheng tilbud om en oppsummerende samtale etter at alle intervjuene var gjennomført. De fleste benyttet seg av det tilbudet og syntes å sette pris på denne responsen.

5.3 Analysen av kvalitative intervju

Intervjueren er på en måte en medskaper av det som gjøres til gjenstand for tolkning, og kan forhandle sin tolkning med den som blir intervjuet (Kvale, 1992c). Intervjuteksten involverer dermed både generering av mening og forhandling om mening. Det avgjørende kriteriet ved tolkning av intervju blir da å forklare opptakten til de forskjellige utsagnene (Kvale, 1992b).

- Gjennomføringen og tolkningen av et kvalitativt forskningsintervju krever omfattende forståelse i de temaene det dreier seg om. Dette er nødvendig for at intervjueren skal klare å opptre sensitivt i forhold til de forskjellige meningsnyansene som framkommer i intervjuet, og de forskjellige sammenhenger disse inngår i.

Både praktiske og formelle kunnskaper knyttet til erfaringsgrunnlag og yrkesprofesjon utgjorde et grunnlag for min forforståelse. Å sette forforståelse helt til side er som sagt umulig, men det er mulig å ta denne forforståelsen i betraktning og la dataene tre fram som «positive data» til berikelse for begge parter. I

Datagenerering og tolkning besto av flere faser og tolkningsnivåer, nedenfor gjengitt noe tilpasset dette formålet og denne sammenhengen etter Kvale (1992a). Kvales 5. fase består av et gjenintervju. Selv om jeg meddelte mine umiddelbare generelle tolkninger, og respondentene syntes at jeg satte ord på det de også følte var en sentral videre utfordring, har jeg valgt å ikke kalle denne meddelingen og dialogen for et gjenintervju. I stedet har jeg latt mine oppsummerende og mer detaljerte tolkningsnivåer inngå i fase 5.

1. Respondentene beskrev først hvilke valg som var gjort pedagogisk og ledelsesmessig, og begrunnet dette nærmere. De berettet spontant og naturlig om hva de gjorde, følte og

tenkte overfor de temaene det ble satt fokus på. Dette ble gjort uten særlig fortolkning av det som skjedde verken fra intervjuer eller den som ble intervjuet, jfr. Fenstermachers anbefaling om å forholde seg lenge på «P-diskurs nivået».

2. I videre utdyping trådte sammenhengene fram i det som var beskrevet. At respondentene satte egne ord på det de hadde gjort, kunne i seg selv gi en utvidet forståelse uten at dette innvirket på konteksttilknyttet tolkning.
3. I løpet av intervjuet ble meningen i det som ble beskrevet fortettet og fortolket. Tolkningen tok da form av en dialog i intervjuet. Denne dialogen fortsatte idéelt til det kun var én mening tilbake, eller grunnleggende motsigelser var avklart. Uklarhet om felles forståelse ble avklart gjennom at den fortolkede meningen ble sendt tilbake til respondenten for å få den bekreftet eller avkreftet. Denne formen for intervjuing innebærer en kontinuerlig tolkning der resultatet idéelt sett er et selvkorrigerende intervju. På denne måten kan den som blir intervjuet verifisere eller falsifisere intervjuerens tolkninger. Jeg anså det som svært viktig at jeg ikke ivret etter å få fram en felles konsensus, men at respondentenes forståelse ble stående i sentrum. Det ble derfor brukt god tid på spørsmål som kunne belyse denne forståelsen nærmere. Jeg forsøkte også å være meg bevisst eventuelle undertrykkende og hemmende mekanismer som kunne hindre en ærlig klargjøring.
4. Transkribering av intervjuene ble gjort i påfølgende dager etter at det enkelte intervjuet var gjennomført.
5. Til slutt tolket jeg det ferdige intervjuet etter at det var foretatt og nedskrevet. Det var tre nivåer i tolkningen. På det første nivået forsøkte jeg å sammenfatte og formulere respondentens synspunkter og meninger. Tolkningsnivået var her mer eller mindre begrenset til selvforståelsen til intervjuobjektet, og dreide seg om respondentens egne ord og perspektiver. På det andre analysenivået gikk jeg bak det som intervjuobjektet selv hadde erfart og mente om et tema, mens jeg fortsatt var på et bredt «common sense» nivå for forståelse. Her forsøkte jeg å få tak i kjernen av det som ble sagt, utvide forståelsen ved å lese mellom linjene og gjennom å tegne opp en bredere kontekst enn det intervjupersonen gjorde. Det kan her skilles mellom en objekt- og en subjektsentrert tilnærming til intervjuutsagnene. En objektsentrert tilnærming fokuserer på hva som sies om emnet i sammenhengen. Å forsøke å forstå hva utsagnet sier om tenkning og planlegging og helhetlige kontekstuelle forhold, utgjør en subjektsentrert tilnærming, jfr. Schutz' forklaring av konstruering av en aktørmodell. Dataene som framkom ble i første omgang kodet ved bruk av koder for aktivitetssegmenter og temakategoriene for intervjuguide. Det ble vekslet mellom å forsøke å få et helhetsbilde, og å gå tilbake til de enkelte tema og utsagn for å finne fram til deres innbyrdes betydning. Det tredje nivået dreide seg om forklaringer med teoretiske underbygginger.

Etter at de enkelte casene var tolket ut fra disse tre tolkningsnivåene, ble dataene kodet videre ved bruk av nye temaer som framsto for kodekategorier. De nye kategoriene ble brukt og teoretisk underbygget på tvers av casestudiene.

5.4 Drøfting av tilnærmingen til praksisfeltet og undersøkelsens begrensninger

- *Koplingen å erfare praksis og innhente perspektiver på praksis*

Å få være til stede i undervisning slik at det som sies kan analyseres på bakgrunn av hvordan det fungerer i praksis, gir utvidete perspektiver i avklaringen av lærernes dannelses-perspektiver. Det skulle styrke validiteten i de vurderingene som er foretatt.

- *Mulige «bias» på grunn av tilstedeværelse i undervisningen*

Som et generelt trekk syntes verken elever eller lærere i særlig grad å være anfektet av min tilstedeværelse. Forstått i relasjon til helhetlige analyser syntes grad av trygghet i situasjonene heller å inngå som aspekter ved de dataene som trådte fram enn som mulige «bias».

- *Bruk av intervjuopptak*

Bruk av lydbandopptak under intervjuene syntes heller ikke å hemme kommunikasjonen. Både lærere og skoleledere er nok i dag vant med at andre både er til stede og får rede på de perspektivene som ligger til grunn for deres valg av strategier.

- *Et møte mellom to livsverdener*

Dialogen som utspant seg i intervjuene kan betraktes som en dialog mellom praksisfeltets kunnskap og min universitets- eller høgskolebaserte kunnskap. Dette er samtidig en dialog innen praksisfeltet, etter som min kompetanse har like store røtter i praksisfeltet som i utdanningsfeltet. Jeg var på en måte «en hjemkommet» («a homecomer») (Schutz, 1982: 106). Som «hjemkommet» skiller en seg fra «en fremmed» («a stranger»). Til forskjell fra å være i en fremmeds situasjon forventer en «hjemkommet» å komme til et miljø hun har kjennskap til, og som hun må ta for gitt for å kunne forholde seg til. Den «hjemkomne» kan støtte seg på egne tidligere erfaringer.

Å «føle seg hjemme» betyr imidlertid noe forskjellig for den som aldri forlot feltet og den som vender tilbake (op.cit.:108-109). Fornemmelsen av å «føle seg hjemme» er et uttrykk for høyeste grad av gjenkjenning og fortrolighet. For den som ikke forlot feltet følges i en hjemlig og kjent forståelse et organisert mønster av rutiner. Måten en forholder seg på innen dette kjente og «hjemlige livet», regulerer et utkast av uttrykk og tolkning. Dette gjelder ikke bare av egne handlinger, men også handlingene til de andre i sammenhengen («in the in-group») (ibid:108).

For den som har vært borte, er ikke det «hjemlige livet» øyeblikkelig tilgjengelig (ibid.). For å forstå at kommunikasjonen kan fungere på forskjellige nivåer, må det skilles mellom ansikt-til-ansikt relasjon og relasjon basert på fortrolighet. En ansikt-til-ansikt relasjon forutsetter at de som deltar i relasjonen deler tid og sted så lenge relasjonen varer. Det tilsier for begge parter at den andres kroppslige uttrykk, gester, o.l. er øyeblikkelig observerbare som uttrykk for tenkning. Det forutsetter en direkte og øyeblikkelig kontroll av effekten som egne sosiale handlinger har på den andre partens handlinger. Det betyr også at en viss sektor av den ytre verdenen er likt tilgjengelig for begge. De har de samme tingene innen rekkevidde, de kan se, høre og forholde seg til det samme. Innen denne felles horisonten er objekter av felles interesse. Ting som er aktuelle eller potensielle for å arbeide med eller på grunnlag av har felles relevans. Felles kommunikasjon i tid refererer ikke så mye til den ytre tiden de deler, men til det faktum at hver av dem deltar i den andre partens indre virksomme liv.

I en ansikt-til-ansikt situasjon kan hver av partene fange den andre partens tenkning i det øyeblikket som tenkningen utvikles og bygger seg selv opp. Dette gjøres med referanse til den

tankestrømmen som partene gir uttrykk for (Schutz, 1982:110). Begge vet denne muligheten og tar det i betraktning. Partene er for hverandre ikke en abstraksjon eller et tilfelle av typisk atferd. På grunn av deres felles levde virkelighet er de for hverandre unike individuelle personer i en bestemt unik situasjon. Dette er grovt skissert noen av trekkene ved ansikt-til-ansikt situasjoner. Schutz (ibid.) kaller dette rene vi-relasjoner («pure we-relations»). Forståelse av slik relasjon er av avgjørende betydning fordi alle andre sosiale relasjoner kan, og må for bestemte hensikter, tolkes som utledet av rene vi-relasjoner.

Det er dog viktig å forstå at rene vi-relasjoner rett og slett refererer til formale strukturer av sosiale relasjoner basert på fellesskap knyttet til tid og sted (ibid.). De kan være fylt med forskjellig innhold, og vise mange grader av fortrolighet og anonymitet. Livet til partene på den hjemlige arenaen kan aktuelt eller potensielt være likt livet i primærgrupper. Schutz definerer primærgrupper som institusjonaliserte situasjoner som gjør det mulig å reetablere den avbrutte vi-relasjonen og fortsette der den ble avbrutt. Livet på den hjemlige arenaen betyr å dele tid og sted, og dermed de tingene som inngår i sammenhengen som mulige mål og hensikter. Dette utgjør en interesse basert på underliggende mer eller mindre homogene relevanssystemer. Det betyr videre at partene erfarer hverandre som unike personer i øyeblikket gjennom at de følger de tankene som den andre folder ut. Gjennom det deler de hverandres foregripelser av håp, engstelse eller planer. For hver av partene blir da den andre partens liv en del av egen biografi, et element av ens egen biografi.

Dette er aspektene ved de sosiale strukturene i den hjemlige verdenen for den som har holdt seg innen feltet (Schutz, 1982:111). Aspektene endres fullstendig for den som forlot denne arenaen. For henne er ikke «hjemme» øyeblikkelig tilgjengelig. Hun har så å si gått inn i en annen sosial dimensjon som ikke dekkes av helt de samme relevanssystemer som gjaldt i den arenaen hun forlot. Ved at reell deltakelse i kommunikasjon knyttet til tid og sted er avbrutt, er det feltet som hun før inngikk i, blitt snevret inn. Hun er ikke part i den reelle kommunikasjonen som den som fortsatt er innen feltet uttrykker og stiller åpent for tolkning

Selv om jeg har hatt nær kontakt med praksisfeltet siden jeg sluttet som grunnskolelærer, kan jeg ikke fullt ut betraktes som en «hjemkommet» i situasjonen. Den hjemkomne er blitt en annen person enn hun var da hun forlot arenaen, både for seg selv og for dem hun har kommet «hjem» til (op.cit: 116). Dette kan imidlertid bøtes på med kunnskap.

Forandringen i hva som er relevanssystemer har sin logiske konsekvens i den endrete grad av fortrolighet (op.cit.: 112-113). Begrepet fortrolighet viser her rett og slett til den grad av pålitelig kunnskap vi har om en annen person eller om en sosial relasjon, en gruppe, et kulturelt mønster o.l. Når det gjelder en person, gjør fortrolig kunnskap oss i stand til å tolke hva personen mener og å forutsi hans/hennes handlinger og reaksjoner. I den høyeste grad av fortrolighet kan vi fortsatt få kjennskap til den andre partens livsverden. Det kan ha skjedd store endringer på feltet, men feltet har endret seg som system. De som er tilbake i feltet kan ha andre mål og andre hensikter for å oppnå dem, men de tilhører fortsatt samme systemer av relevans. Den som har trådt ut av feltet har fordelen av å kjenne den generelle stilen i de handlingsmønstrene som eksisterer.

Kunnskap framstår på flere nivåer og i forhold til i hvilken grad ting kan tas for gitt (Schutz, 1982: 123-127). Interessen i øyeblikket skaper system av relevanser. Hver interesse som settes i fokus, eksisterer ikke isolert. Interessene er et element i et hierarkisk system eller flere systemer som samvirker. Det er mulig for meg å fatte denne livsverdenen til læreren siden de

forskjellige relevanssystemene til den andre (læreren) vil være innen min egen rekkevidde hvis jeg var i hennes sted.

I selve undervisningsgjennomføringen var jeg en utenforstående person som ikke inngikk i den ansikt-til-ansikt relasjonen som utspant seg i tid og sted mellom lærer og elever. Ut fra de erfaringene lærer og jeg hadde med undervisningssituasjonen, kunne vi imidlertid i intervjusituasjonen møtes i en kommunikasjon om disse erfaringene. Dermed ble de forskjellige sektorer av livsverdenen med sine soner av relevans aktuelt skaffet til veie innen vår felles forståelseshorisont. Schutz (1982.: 131) sier at all sosialt utledet kunnskap er skapt på en implisitt idealisering som i grove trekk kan formuleres som følgende:

I believe in the experience of my fellow-man because if I were (or had been) in his place I would have (or would have had) the same experiences as he has (or had), could do just as he does (or did), would have the same chances or risks in the same situation. Thus, what to him is (or was) a really existing object of his actual experience is to me a speciously existing object of a possible experience.

Det er vår interesse i øyeblikket som motiverer vår tenkning og handling. Dette bryter opp det kunnskapsfeltet vi har på forhånd i varierte soner av relevans i forhold til slik interesse, hver med forskjellige krav til kunnskapspresisjon (op.cit.: 124). Tenkning omsatt til handling gir økt kunnskapspresisjon. Knyttet til praktisk undervisningshandling avdekkes både «vite hvordan», «hvorfor», når og hvor kunnskapene kan anvendes.

Erfaringen tilsa at det ikke syntes som noe problem å kommunisere ut fra både praktisk og formal kunnskap. Jeg opplevde lærerne som svært åpne og velvillige til å skaffe til veie informasjon som avdekket relevanssystemer i deres undervisningsverden. I tillegg til velvillig å redegjøre for egen tenkning og planlegging, forsøkte de å uttrykke både egne begrensninger, preferanser og utviklingsperspektiver. Forskningsprosessen fortonte seg derfor som en felles søkning i et forholdsvis lett gjenkjennbart landskap.

I et kvalitativt intervju etableres kontakt på flere nivåer på samme tid, også på nivåer vi kanskje ikke er oss bevisste (Fog, 1992b). Hvordan forsker og respondent forholder seg til hverandre, hvordan de er i stand til å forholde seg til hverandre, og hvilken frihet og hvilke muligheter de gir seg selv og hverandre, er avgjørende for kontakten og for hvordan intervjuet forløper. Dette felles sosiale rommet er også avgjørende for resultatet av samtaleprosessen. Intervjuprosessen involverer flere budskap enn de som blir sendt gjennom ordene som uttrykkes. (ibid.). Jeg forsøkte også å ta med i betraktning det som ble uttrykt som gester, tankepauser, latter og lignende.

Tilknytningen til praktisk undervisning gjør at det blir vanskelig å unndra seg vurderinger og åpne utredninger. Mange følelser kan være involverte, men situasjonen stiller krav om åpen og fordomsfri avklaring i en involverende og gjensidig respekterende kommunikasjon.

- *Drøfting av valg av sosiologisk perspektiv*

Mitt mål var å analysere lærernes tenkning og planlegging i lys av en sosiologisk teori som kunne gi analytisk og empirisk grunnet forklaringer av bestemte utsnitt av virkeligheten. Av faktorer som kan sies å begrense datainnsamlingen og problemfeltet, er at undersøkelsen utgår fra et sosiologisk perspektiv. Det fins innen hvert perspektiv forestillinger om hva som er viktig å undersøke, og hva som er relevante data. Det fins et avhengighetsforhold mellom data og teori. Dermed får data mening gjennom et teoretisk perspektiv som utgår fra visse antakelser om individet og samfunnet. Data kan jo bare få en mening innen et teoretisk

perspektiv der visse antakelser om individ og samfunn ligger til grunn. Data kan ikke eksistere uten teori som sier at de er data. Teori er på den annen side alltid underbygget av data.

Et sentralt spørsmål er da, slik jeg forstår det, om man kan fange opp ny teori når det fins en teori. Svaret på det må være at det ikke fins en endelig teori. Teorier kan forkastes og forfines. Det synes imidlertid hensiktsmessig å forstå læreres kunnskaper i et kunnskapsteoretisk perspektiv med et handlingsteoretisk utgangspunkt i Schutz (1982). Kunnskap framstår både som praktiske handlingsmønstre, og har sine filosofisk-historiske røtter nedfelt som en referanseramme i den tiden vi lever i.

Begrep om ting og forhold må utvikles ut fra noens perspektiver. Gjennom alle tider er kunnskap etablert gjennom at vi har utviklet formale begrep for den forståelsen vi vil uttrykke noe om. Slik begrepsutvikling utvikles og forfines gjennom standarder. Nå kan vi jo si at det er ganske urimelig at forskere skal sette disse standardene og ikke praktikerne selv. Med den innfallsvinkelen jeg bruker med datagenerering med utgangspunkt i praksisfeltet, blir imidlertid både praktiker og forsker talerør for den kunnskapen som utvikles.

- *Nøyaktige nedtegninger*

Min forskningsmessige framstilling har gjennomgått flere tolkningsnivåer fra handlingsnivå til retrospektivt perspektiv, til gjengivelse og tolkning. Lærernes og skoleledernes dannelsesperspektiver er forsøkt framstilt så redelig og grundig avklarende som mulig i forhold til de impliserte tolkningsnivåene. Jeg har forsøkt å ivareta reliabiliteten gjennom en oppbygning av framstillingsnivåer. På første framstillingsnivå er lærerens røst forsøkt ivaretatt. Videre har jeg redegjort for min tolkning i lys av utredet teoriramme. Tolkningen har videre blitt underbygget med annen forskning. Framstillingen av kasusene må likevel nødvendigvis forstås på grunnlag av de tolkningsnivåer dette har gjennomgått. Forstått som reelle kasustilfeller skulle dette i alle fall kunne si en god del om utfordringer knyttet til det ytre incentivet nasjonale prøver.

En kan også stille spørsmål ved undersøkelsens innholdsvaliditet, om det som oppsummeres er det som er vesentlig i de dannelsesperspektiver som ligger til grunn for det partene sier og gjør. Kunnskap er et mangesidig og sammensatt begrep. Fokus kan settes på svært ulike dimensjoner i partenes planlegging og utredninger. I denne sammenhengen er det avgrenset gjennom problemstilling og nærmere definerte delproblemstillinger, samt gjennom utredet teoriramme, hva som skulle utredes og tolkes. Leseren må forstå funnene i relasjon til aktuell tolkningsramme.

Det synes viktig, slik Huber (1989) påpeker, å se etter forskningsmessige tilnærminger som unngår trusselen om splitting av forskningsresultater. Selv om Huber drøfter dette i relasjon til systemteori, gjelder for mitt arbeid de samme synspunktene om at elementer ikke må ses isoleres fra sin sammenheng, og at interrelasjoner skal studeres. Fra formen av interrelasjoner følger det å gi oppmerksomhet til prinsippet om helhet. Huber framhever også at mønstre som kategorier er av sentral betydning. Dette innebærer studium av impliserte perspektiver sett som helhetlige mønstre. Strukturer og prosesser må studeres i indre avhengige relasjoner. Sett som handlingsmønstre erstattes lineære forståelsesmodeller med sykliske. Dette mener jeg utgjør en svært viktig dimensjon for validitet.

Validitet kan også ses som den fullstendige og oversiktlige framstillingen kasustilnærmingen i lys av sosiologisk teoriramme forsøker å gi. Slik validitet blir det leserens oppgave å vurdere.

Forøvrig kan validitet forstås som det å være nøyaktig i nedtegningen av intervjuene. Slik nedtegning ble gjort så nøyaktig som mulig innen en eller to dager etter avholdt intervju.

- *Representativt utvalg*

Et annet spørsmål er om utvalget var representativt for norske skoler. Mitt utvalg ble foretatt ut fra en kombinasjon av tilfeldig og strategisk utvelging for å forsøke å ivareta en representativitet. Slike kasusundersøkelser søker forøvrig ikke først og fremst å finne et representativt tverrsnitt, men å kunne belyse feltet i sin dybde og kompleksitet.

6.0 Hvilke dannelsesperspektiver kan lærernes og skoleledelsens måte å forholde seg på kategoriseres under?

Dette kapitlet fokuserer på hvordan lærernes og skoleledelsens strategier og argumentasjoner kan forstås plassert under dannelseskategorier. De vektlegginger som preget lærernes pedagogiske valg i utgangspunktet for undersøkelsen og hvordan de selv forstod sine vektlegginger, må forstås i sine sammenhenger. Lærernes argumentasjoner ses derfor her i sammenheng med hvordan skoleledelsen forstod sitt ansvar knyttet til undervisningsvirksomheten. Hvordan lærere og skoleledelse i andre datainnsamlingsrunde et år etter betraktet de nasjonale prøvene som pedagogisk virkemiddel, og hvilke perspektiver de videre hadde på sentrale trekk i kompetanseløftet, vurderes opp mot de vektlegginger og perspektiver de tilkjennega i første datainnsamling.

Lærerne og skolelederne tilkjennega alle i sin argumentasjon og planlegging perspektiver på en kategorial dannelse med mer eller mindre innslag av material, formal og deliberal demokratisk dannelse. Forskjellene i dannelsesperspektiver oppsummeres her som kasustilfeller plassert i kategorier. Plasseringen i dannelseskategorier utgjør et grunnlag for analyse av utgangspunkt for videre utvikling, men den grove kategoriseringen krever likevel en drøfting av viktige forskjeller som kasustilfellene innen hver dannelseskategori nødvendigvis representerer.

Denne grovkategoriseringen gir ikke det fulle og hele bildet av den enkelte skole. Som kasustilfelle forholder jeg meg likevel i analysen til den enkelte skole som begrep. Kategoriseringen er kun gjort på bakgrunn av en tolking av norsklærerens dannelsesperspektiver sett i sammenheng med hans/hennes teamsamarbeid og de dannelsesperspektivene som skoleledelsen legger til grunn i oppfølgingen av dette arbeidet. Ut fra de kasustilfeller dette representerer, kan forskjellige særtrekk drøftes. Det dreier seg mer om en sammenligning kasusene imellom enn om at en med sikkerhet kan si at en skole drives ut fra for eksempel en material dannelse eller ut fra en formal dannelse balansert i forhold til en deliberal, demokratisk dannelse. Det dreier seg om forskjeller i vektlegginger i den ene undervisningsvirkeligheten sett i forhold til den andre. Denne kategoriseringen må tas for det den er, en grovkategorisering for å få fram særegne trekk i norsk skolevirkelighet. Kasustilfellene vil likevel utgjøre et fruktbart utgangspunkt for å forstå hvordan ytre press kan virke på videre utvikling.

Først gjengis lærernes og skoleledelsens røst slik dette framkom i de beskrevne sammenhengene. Ikke alle lærerteamene, ved de skolene der det fantes et lærerteam på trinnet, var villige til å stille til intervju eller fant tid for felles intervju. Det varierer derfor fra skole til skole om det er kun lærerens eller også lærerteamets røst som kommer til uttrykk. Tverrfaglig samarbeid avdekkes for øvrig gjennom analysen av planarbeidet. Skoleledelsen kunne også selv velge å ha med seg flere fra ledelsesteamet i intervjuet, men det skjedde kun i et av intervjuene ved to skoler. Intervjuene fra datainnsamlingen før gjennomføringen av de nasjonale prøvene på trinnet er gjengitt først, og intervjuet etter gjennomføringen av prøvene til slutt. Lærernes og eventuelt lærerteamets røst er gjengitt først og deretter skoleledelsens røst. Deretter oppsummeres min tolkning av læringskultur eller norskfaglig semiosfære innen den enkelte dannelseskategori. I den sammenheng drøftes likheter og forskjeller.

Samlet avdekker tolkningen som oppsummerer hver dannelseskategori første del av hovedproblemstillingen: "Hvordan forholder lærere og skoleledelse seg til ansvarsfordelingen i skoleorganisasjonen, ...?"

6.1 Noe begrenset vekt på formal og deliberal demokratisk danning

Med noe begrenset vekt på formal og deliberal demokratisk danning, blir en material danning framtrekkende. Det kan skyldes at læreren viser til få intensjoner om å utvikle et grunnlag for elevmedvirkning, eller at kontekstuelle forhold gjør at det ikke entydig blir satt fokus på slike målsetninger.

Skole nr. 3 var en skole om i tråd med tidligere kriterier for elevgruppering ville blitt betegnet som en femdelte skole, men 4. trinn fikk ikke undervisning sammen med noe annet trinn. Jeg forholdt meg med utgangspunkt i norskfaget til undervisning på 4. trinn. Skolen hadde 80 elever og lå i utkanten av en småby. Det området som elevene kom fra, ble av rektor i første datainnsamling betegnet som et forholdsvis bra sosiokulturelt område. Rektor gikk av, og en ny rektor kom inn mellom de to datainnsamlingene. De 12 elevene på trinnet utgjorde lærerens basisgruppe. Læreren hadde de aller fleste fagene på trinnet. Noe av den bundne arbeidstiden ble brukt til to 20 minutters informasjonssøker i uka. For øvrig var 3 klokke timer avsatt til "fellestid". Det var stor lærerstabilitet i personalet.

Læreren ved denne skolen hadde i den undervisningen jeg var til stede forklart systematisk og grundig fra tavla. Deretter hadde elevene arbeidet med oppgaver der de skulle praktisere og vise at de hadde forstått det som var forklart. Elevene hadde fått de samme individuelle øvingene, og læreren hadde avtalt med den enkelte hva som skulle gjøres videre etter at felles oppgave var fullført. Ekstraoppgave var formulert som et spørsmålsteget i ukeplanen. Noen ganger kunne ukeplanen være basert på en arbeidsplan gjennomført som arbeidsprogram. Elevene satt to og to vendt mot kateteret, men to av dem satt alene. Læreren hadde vist alle elevene oppmerksomhet, og undervisningssituasjonene hadde vært preget av en lun og avslappet atmosfære.

Jeg spurte hvorfor to av elevene satt alene og de andre sammen. Han forklarte da at det var fordi de forstyrret de andre når de satt sammen med noen. På spørsmål om hva han syntes var viktig å vektlegge i undervisningen for å få en meningsfull lærings situasjon for elevene, framhevet han betydningen av at elevene var trygge og hadde tillit til læreren.

L: Ja, altså jeg tror at det er kjempeviktig at de er trygge på læreren. Og at de har et trygt skolemiljø. At de ikke sitter og føler seg utrygg og er engstelig for læreren og ikke har tillit til læreren, er alfa og omega. Man må prøve å opparbeide tillit hos elevene, at de føler seg trygge og at læreren er der for å hjelpe dem. Hvis de er redd læreren eller er usikker på læreren eller at det er noe skummelt, at de er redd for å bli plaget på skolen eller det er noen i klassen som skal gjøre narr av dem eller noe slikt, så tror jeg det -, trygghet det er kjempeviktig. Det er første bud altså.

F: Hvis du tenker videre utvikling for dem da, hva vil du vektlegge for at de skal få mest mulig positiv utvikling videre?

L: Ja, altså den tryggheten må de ta med seg videre. De må jo oppleve at det er et mål med å være på skolen, et mål med skolehverdagen. At det er meningsfullt. Det må det jo være. Hvis det ikke er meningsfullt det de gjør på skolen, da mister de interessen.

F: Hva slags faktorer kan avgjøre at det blir mening eller ikke blir mening?

L: Ja, det må jo være-. Jeg har tro på det å variere oppgavene, at man ikke stivner i et løp og gjør akkurat det samme hele tiden, men at det blir en variert skoleuke. At oppgavene er variert, og at de får prøve forskjellige ting og -. Det tror jeg kan gjøre det mer spennende og at de er litt mer interessert og -. Det tror jeg er viktig framover altså, at de opplever det som meningsfullt og variert.

På spørsmål om han hadde noen tanker om balansegangen mellom lærer- og elevstyring, svarte han:

L: Jeg har ikke tro på det at det skal være for lærerstyrt, men jeg er forsiktig med å slippe det for fritt også altså. Men den arbeidsplanen tror jeg-, der vil man få til en fin balansegang. Noen timer er det læreren som må ta seg av og legge fram ting, og alle følger med. Så har vi en arbeidsplan da som elevene kan ta ansvaret for. Jeg tror en arbeidsplan er et godt redskap.

I sammenheng med samtale om vektleggeringer i norskfaget, framhevet læreren at han året før i stor grad hadde vektlagt det å lære å lese. Da hadde de hatt 20 minutter lesestund hver dag. De hadde ofte gått til gymsalen, lagt seg på gymnastikkmatter, ”tjukkas”, eller hvor de ville, og hadde *kost seg med lesing*. Han kunne da ta ut enkeltelever til høytlesing. Ved leselekske heime måtte en voksen bekrefte at eleven hadde lest leseleksa høyt. Videre framhevet han at de dette året la vekt på skriving, det å lære rettskrivingsregler og formskrift. Han fortalte at han brukte en del lettlesningsbøker, og at han fant fram til bøker som han mente passet for de enkelte elevene. For øvrig vektla han å lese en del for elevene.

Læreren hadde laget en semesterplan i norskfaget der det var integrert litt forming og kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, men hadde ingen øvrige planer som viste til fagintegrering. Læreboka som integrerte samfunnsfag og natur- og miljøfag var styrende. Læreren kunne i tillegg tilføye gjøremål og tilpasse en del. De hadde opplegg for uteskole sammen med elevene på 3. trinn. Da hadde de for eksempel ”natursti” der to og to elever på tvers av tredje og fjerde trinn løste oppgaver sammen.

I drøftingen av undervisningsformer fortalte læreren at han i tilknytning til satsning på Olweus-prosjektet hadde hatt involveringspedagogisk ”Klassemøte”. Han hadde da blitt forbauset over at det fungerte så godt. Han forklarte også at han ble forbauset over hvor godt arbeidsprogram fungerte.

Da jeg spurte om hvordan elevmedvirkningen og ansvar for egen læring ble ivaretatt generelt sett, påpekte han det å ta elevene med på råd og la dem som gruppe *være med og sette opp en plan for når man skal gjøre det og det*. Han mente at det også var greitt å *spørre elevene til råds* der det var naturlig.

Jeg spurte også læreren om hva han mente det var viktig å satse på ved skolen eller ved egen undervisning for å få en utvikling for elevene som gikk i den retning han ønsket det. Da framhevet han at det var viktig at lærerne fikk praktisere i de fagene de kunne best.

På spørsmålet til rektor i første datainnsamlingsrunde om hva han vektla i sin rolle som pedagogisk leder, svarte han:

R: Hva jeg vektlegger er jo selvfølgelig det her at ungene skal kunne prestere godt i basisfagene først og fremst, prestere i hvert fall på høyde med gjennomsnittet, og gjerne at enkeltelever har muligheter til å strekke seg enda lengre opp. Det er jo en generell målsetning, og jeg prøver da å stimulere til det, blant annet ved innkjøp av lettlesningsbøker, litteratur. Delta på nettverk, bl.a. begynnernetverket som nå lærerne er med i. Og stimulere til bruk av dataprogram. Men der er en treghet i systemet også blant lærerne. Vi har holdt på med de her PC'ene nå i snart 10 år her hos oss. Vi var relativt tidlig ute (med data), men fremdeles den dag i dag så hadde jeg gjerne sett at lærerne brukte de pedagogiske programvarene i norsk for eksempel litt mer bevisst. Det har lett for å bli, slik jeg ser det, at læreboka -, neste side i morgen, neste side den dagen.

F: Uum.

R: Men nå prøver jeg å stimulere til at de har utarbeidet semesterplaner i faget, i norskfaget.. Noen har klare, gode semesterplaner i alle fag, halvårsplaner og årsplaner, veldig greitt, og det -, jeg ser hvor mye lettere de jobber. Noen, de sitter på gjerdet og liksom -, jeg holdt på å si at de forventer at de andre skal lage de planene, det er jeg ikke så sikker på, men de -, de er

trege med å få laget disse planene. Jeg prøver å stimulere dem til det. Har du en plan så jobber du mye lettere. Det er mye mer forutsigbart det du skal holde på med. Du kan ligge mer à jour i forhold til det.

Da vi så på skolens uttrykte visjon, sa rektor at den hadde de drøftet i plenum hver høst og revidert flere ganger. Det hendte også at de satte fokus på denne visjonen i løpet av året. Han viste til at visjonen tilsa at de skulle ikke bare tenke på det faglige, *man skal tenke på det hele, det sosiale og selvfølgelig det som går på fag, væremåter, etc., holdninger.*

På spørsmål om de hadde medarbeidersamtaler, svarte rektor:

R: Ja, medarbeidersamtaler kjører vi slik cirka vi annen hvert år. Jeg ser -, det er så lite det her miljøet hos oss. Vi kjørte en periode hvert år, og det -. Lærerne spurte om hvorfor i all verden snakker vi om det her, du vet jo alt det her. For vi går jo opp i hverandre 8-10 lærere.

Da jeg spurte om hvordan de organiserte den bundne arbeidstiden, forklarte rektor at noe av fellestiden ble brukt til kursing, informasjon, felles planlegging og felles aktiviteter, PPT og andre som var innom og informerte. På videre spørsmål om hvordan den tiden lærerne arbeider i team ble organisert, svarte rektor at teamene skulle sette av 1 timer hver uke til teamsamarbeid. Lærerne kunne også få oppgaver av han, slik de for eksempel hadde fått i det "Olweusprosjektet" de hadde arbeidet med.

Da jeg spurte rektor om hvordan lærerne arbeidet når han syntes de arbeidet best, svarte han:

R: Ja, jeg ser jo selvsagt at når de har planlagt ting, som gjerne er knyttet opp mot miniprojekter, minitema, der de er ute av skolen - noe i forbindelse med prosjekter, da kan jeg få se på resultater. Da kan de komme og vise meg etterpå at det her har vi gjort. Det kan være et referat eller noe de har tegnet eller formet etter at de har vært her eller der og slik. Og det tror jeg ungene -, det er en spiss på tilværelsen for ungene også at de er litt utenfor klasserommet. Jeg ser jo også at de jobber godt i lag når de arbeider i aldersblanda grupper. Da kan vi ha elever fra første til og med sjuende årstrinn i grupper. Så kjører vi det over et par dager, der de har -, la oss si at jeg har musikkaktivitet over tre timer en dag, og da har jeg grupper med elever fra første til sjuende som er hos meg. Og da må jeg legge det opp slik at jeg har aktiviteter som passer for både de minste og de største. Det krever jo litt slik tenkning hos lærerne i fagene. Vi pleier å ha like mange fag da som vi har grupper. Og alle er i løpet av den perioden innom det faget. Som lærerne sa siste gang vi kjørte det her i fjor, at det var travelt, men det var givende. Ja, og det synes elevene også, for elevene kommer og etterspør: Skal vi snart ikke ha abg (aldersblandet grupper) igjen.

Da jeg spurte om de snakket om målene bak slike utviklingsprosjekter, svarte rektor at når det gjaldt et par større prosjekter som de hadde på gang, ble jo målene diskutert. Men han var ikke involvert i lærernes øvrige opplegg, hvis ikke læreren da snakket om det. Det hendte jo at de informerte hverandre i fellesøkta om hva de holdt på med og hva de egentlig ville oppnå.

I sammenheng med samtalen om Olweusprosjektet og planene om et annet prosjekt rettet mot nærmiljøbruk, sa rektor at hans erfaring tilsa at det var viktig å ikke ha for mange prosjekter på en gang. I den sammenheng sa han også at han skulle gjerne hatt mye mer tid til å være pedagogisk leder. Han hadde fått noe utvidet ressurs til lederjobben, hadde ikke noe undervisning lengre, slik han hadde hatt. Men han syntes likevel det ble for liten tid til den siden av lederjobben.

På spørsmål om han trodde at lærerne syntes at de var inne i en bra utviklingsprosess, svarte rektor at han syntes at det foregikk mye fellesundervisning. Selv om elevene jobbet ut fra sine egne forutsetninger, så følte han at det kanskje var læreren som var den mest aktive. I en

annen sammenheng sa han at han savnet entusiastiske forslag om ting som lærerne ønsket å sette i gang med.

R: *Det er mulig at det er jeg som leder som stimulerer lite, men jeg prøver å være -, legge til rette hvis det er lærere som har lyst til å gå i gang for å utvikle seg videre, prøve nye ting, prøve å ta med seg elevene på ting som tradisjonelt ikke har vært vanlig at de har vært med på, dra på ekskursjoner osv. Prøver å tilrettelegge økonomisk og ellers slik at det praktisk skal være greitt for dem å gjøre det. Noen gjør det. Men, jeg mangler de her initiativtakerne, hvis du skjønner som -.*

F: *Ildsjelene?*

R: *Ildsjelene ja, som kan overta litt for meg, og si at det her det her vil jeg gjerne gjøre. Et det greitt, kan vi prøve å få det til? Jeg ville ha klappet i hendene og sagt: "Ja, takk".*

Rektor fortalte videre at en brukerundersøkelse hadde avdekket ønske om større elevmedvirkning i undervisningen. Han framhevet at han hadde uttrykt overfor lærerne at det jo ikke var noe i veien for at de kunne la elevene få komme med innspill i ukeplanleggingen:

R: *Hvordan lekse skal gjøres. Det kan gjøres en del på skolen for eksempel, og om de synes de får for lite ta del i undervisninga. Spør dem, sier jeg. Spør dem og hør hva de vil. Og prøv å få det med i planene dere lager.*

På spørsmål om foreldresamarbeidet, sa rektor at det delvis var vanskelig å få foreldrene til å møte opp på foreldremøter. Han påpekte at det kunne være et tegn på at de følte at det gikk bra, eller det kunne skyldes at de var slitne etter å ha jobbet hele dagen.

Da læreren i andre datainnsamlingsrunde ble spurt om han syntes at de nasjonale prøvene hadde virket som et virkemiddel til pedagogisk utvikling, svarte han:

L: *Min mening er det at når det gjelder de nasjonale prøvene som slikt virkemiddel, så er jeg ikke blant de som er mest positiv. Men det er jo flere grunner til det. Og det er det at slik som prøvene ble, så ble det utrolig tidkrevende for meg å få gjennomført de. For jeg har klassen min i alle fag og gjennomførte alle prøvene. Så for meg var det en veldig tung tid synes jeg for å komme igjennom alt, både å gjennomføre, forberede og retting og alt. Og dessuten kanskje -, ja, jeg må si det som -, det å få tid, og kanskje -, uten at det var klarlagt på forhånd den tiden til retting. Jeg må jo si det slik at jeg måtte jo kjempe med rektor for å få noe tid avsatt til å rette prøvene. Men som et hjelpemiddel i ettertid-, vi har jo hatt prøver før, og jeg synes jo det at vi har hatt ganske brukbare prøver før. Så som et supplement til det vi hadde fra før så -, når vi ser resultatene i ettertid, så fikk jeg ikke noen store overraskelser, det fikk jeg ikke, enn det jeg visste fra før. Og som jeg sa, de prøvene vi hadde fra før hadde fungert som et bra hjelpemiddel for meg. Jeg er ikke så udelt positiv akkurat, det er jeg ikke.*

Jeg spurte om han hadde opplevd at enkeltelever kviet seg for å delta på prøvene.

L: *Ja, jeg har hatt elever som har grudd seg veldig til de her nasjonale prøvene, og elever som har møtt veggen under prøvene og tatt til tårene og måtte hatt tørt på grunn av at de har hatt for stor prestasjonsangst. Men det er jo spesielle elever da, det må jeg si, som kanskje ikke har så sterkt selvbilde og tro på egne ferdigheter.*

Jeg spurte om han trodde slike prøver kunne bli et bra pedagogisk virkemiddel. Han svarte at det trodde han. Han hadde særlig merket innvirkning på den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

På spørsmål om han var redd for å miste noen kvaliteter ved skolen som et resultat av denne reformen, svarte han at det var han ikke.

Jeg spurte om han hadde noen ønsker for nye læreplan. Da trakk han igjen fram dette med trygghet og elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Samtidig trakk han fram

betydningen av å ha *nok ressurser i skolen til å kunne hjelpe dem som trenger det*. Han påpekte at ressursene var veldig knappe, og ble skåret ned hele tiden. På spørsmål om hvordan han ville bruke eventuelle økte ressurser, svarte han:

L: [...] man må jo bruke tid på alt, diagnostisere og finne ut utgangspunktet, hva er det de trenger hjelp med. Og det er jo en prosess som er viktig, å finne ut hvor skal en sette inn hjelpen.. Den individuelle opplæringen, det å gi dem tid og gi dem den hjelpen de trenger. Og det er klart det med kontakt med lærer -. Og jeg ser for meg at de (elevene) kan tjene veldig på å ha hjelp utenfor klasserommet, ikke bare -. Det er klart man kan få til en del i klasserommet med å ta dem ut og smågrupper, og likedan samarbeid med heimen, at man får aktivisert foreldrene heime. Det har jeg veldig tro på. Jeg synes når vi har fått det til, så har jeg sett gode resultater på kort tid, at heimen samarbeider med skolen, har et opplegg som de jobber med, og at det er stort fokus heime og på skolen.

Den nye rektoren i andre datainnsamlingsrunde støttet lærerens synspunkt på at de nasjonale prøvene ikke hadde fungert som virkemiddel til pedagogisk utvikling. Han påpekte at de hadde andre kartleggingsprøver som lærerne syntes fungerte mer hensiktsmessig. Men han trodde at prøvene kunne bli *mer matnyttige for læreren* hvis de ble forbedret og *en del uklarheter ble ryddet av vegen*. Han påpekte at uavklart kompensasjon for merarbeidet knyttet til gjennomføring av prøvene *hadde skap mye uro*. Generelt kunne han ikke si at prøvene hadde ført til noe utvikling. Men han framhevet som positivt at gjennomføringen hadde tvunget lærere til å i større grad bruke e-post og bruke IKT som verktøy.

Jeg påpekte at dette jo var en fådelt skole med de særegne kvaliteter dette kunne representere, og spurte om det var noen kvaliteter han var redd for at de skulle miste når de nå fikk et økt press på faglige resultater. Til det svarte han:

R: Nei. Jeg tror det er bra at det kommer litt trykk på -, jeg tror at faglige resultater har vært glemt en stund. Vi har det jo veldig trivelig her, i skoleverket, altså høy trivselsfaktor, og det er jo bra det. Og det har jo vært fokusert lenge på det i forhold til læringsmiljøet, at det skal være et bra læringsmiljø. Men hva så -, eller liksom hva nå? Det har vært uteskole, men liksom hvorfor -? Hvis en spør hvorfor vi har uteskole, så er det liksom, ja, for det er godt å være ute og det er . Men det er ikke noe -. Jeg synes vi mangler en slik "læringshvorfor", hvorfor vi gjør det vi gjør. Poenget er jo å lære, vi går ut for å lære bedre enn vi gjør når vi sitter i klasserommet.

I drøftingen av den nye læreplanen, uttrykte rektor at han i utgangspunktet hadde håpet at det hadde blitt klarere læringsmål, og at han ble skuffet over utkastet til ny plan. På spørsmålet om han ville hatt mer fokus på det faglige innholdet som skulle læres, svarte han:

R: Ja, det tror jeg ville vært bra, i hvert fall når en skal drive og måle konkrete ting, så synes jeg det bør være -. Skal man måle ting opp mot PISA og de undersøkelsene, så må man jo øve på det som man skal måle hvis det er det som er poenget, hvis poenget er kun å skåre godt på prøver.

Jeg spurte videre om hvilke visjoner han hadde for teamorganisering? Han påpekte da at han jo hadde arbeidet der kun ¾ år, og sa videre:

R: Jeg savner samarbeid i stedet for bare samordning. Altså, de tror de (lærerne) samarbeider, men de samordner. Og det er litt forskjell på det. Jeg tror at de har veldig mye å hente med å jobbe i lag.

Da han ble spurt om hvordan han syntes elevmedvirkningen var ivaretatt i organisasjonen, svarte han at de var *ikke flinke på det*. Jeg spurte også om de noen ganger hadde konflikter i personalet i forhold til hva de skulle satse på. Da svarte han at det hadde de i alt for liten grad,

og at han trodde det kanskje kunne vært mer drivende om de hadde hatt mer temperatur enn det de hadde.

På spørsmål om hvilke områder han syntes det var mest behov for å få styrket utviklingen ved skolen, framhevet han IKT for personalet. For øvrig påpekte han at det måtte være lov å gjøre feil, altså man må tørre å si at det der gikk ikke fullt så bra, at ikke alt går så bra hele tiden. Jeg spurte om det var noe bestemt metodebruk eller noe han ville at de skulle satse på:

R: *Jeg er veldig opptatt av at de har læringsstrategier, og nå har det jo vært fokusert på det en del år i denne kommunen, men å ta det i bruk -. Det ser ut som det er liksom: Ja, ja, det var nå en ny ting, vi gjør det slik som vi har gjort det. Så vi har laget en plan utover våren nå der vi skal -, altså tvinge folk til å jobbe litt i lag med ting. Der skal vi dele dem inn i grupper for å jobbe mot det nye kunnskapsløftet, at de kanskje får fag og så ser de spesielt på det. Vi skal ha en annen skole hit på besøk i mai bl.a., og da skal vi legge fram det vi har fått ut av kunnskapsløftet i forskjellige fag.[] Jeg tok kontakt nå for tre-fire uker siden med X skole, på grunn av at de holder på med lesefokus og jeg kjente litt til det da, og vil at vi skal ta noe inn derfra.*

Jeg spurte om han hadde noen tanker om hvordan han ville bruke prosjektet ”Landsdelen som læremiddel” for å få til videre utvikling. Da svarte han:

R: *Det er jo typisk når de starter med noe, så er det voldsomt med ressurser, og det skal ikke stå på noen ting. Når det kommer til stykket, så smuldrer det bort igjen ved at vi må bruke pengene til å reise dem bort og møte på ting. Og så er det ikke noe penger igjen, og så har vi brukt undervisningstid på det, og så kunne vi egentlig gjort det selv her og hatt et prosjekt på skolen. Det er litt min erfaring.*

Da vi i oppsummeringen drøftet hvordan utviklingsarbeidet kunne organiseres, spurte jeg om han trodde det kanskje kunne bli bedre samarbeid hvis teamsamarbeidet ble organisert noe nærmere knyttet til de enkelte undervisningsenheter. Som svar på det fastholdt han at 2 team var nok, et på 1.-4. trinn og et på 5.-7. trinn.

Skole nr. 9 var en storbykskole med 680 elever og mellom 80 og 90 % innvandrerbarn. På denne skolen forholdt jeg meg i utgangspunkt til en norsklærer på 10. trinn. Det var 59 elever på trinnet. Antallet elever i lærerens basisgruppe var 15. Lærerne var forpliktet til å ha undervisning i basisgrupper minimum 2-3 ganger i uka. Ellers var trinnet ofte delt i 2 grupper. Skolen var organisert i 3 avdelinger, for 1.-3., 4.-7. og 8.-10. trinn. Avdelingslederne, en av undervisningsinspektørene og hovedansvarlig for spesialpedagogikk var i plangruppa. I tillegg hadde hvert trinn sitt team. På avdelingen hadde de minst et møte i måneden, og på teamet 2 klokke timer i uka. Teamet hadde for øvrig felles arbeidsrom, og hadde mange drøftinger utenom de formelle teammøtene.

Da læreren ble spurt om hva hun syntes var viktigst å vektlegge i norskundervisningen, svarte hun at det viktigste syntes hun var skrivegleden, men også lesing av litteratur. Samtidig framhevet hun at det var mange vanskelige balanse ganger når det gjaldt vektlegginger i norskfaget, mye forskjellig som skulle læres.

L: *Og -, du sitter hele tiden med dårlig samvittighet fordi du ikke klarer å veilede eller hjelpe de elevene som trenger det lille ekstra hele tiden. Du forsøker så godt du kan, men du sitter alltid med en dårlig samvittighet. Fordi du vet at en 3-4 av de, hvis du bare hadde hatt noen som kunne sitte ved de en time, så går det bedre. Jeg forsøker å gjøre ting, for eksempel så har jeg hatt et par som ikke klarer å skrive en fortelling der jeg på 9.-trinnet har sittet sammen med de på heldagsprøven og geleidet de gjennom det å skrive en fortelling og stil. Og neste gang så mestrer de det fordi de fikk den timen. Selvtilliten – det er det.*

I denne samtalen om vektlegginger fortalte hun at de hadde jo de samme utfordringene som på en "normalskole", men jobbet på en helt annen måte. De hadde elever fra over 30 nasjonaliteter ved skolen, og måtte av den grunn *tenke noe annerledes*. Begrepsinnlæringen måtte for eksempel stå sentralt. Hun fortalte at elevene forholdt seg til ukeplaner der arbeidsoppgavene delvis var differensierte på tre nivåer.

Det var laget halvårsplaner som viste litt, men begrenset tverrfaglighet. Det var laget periodeplaner for 2 og 2 uker der gjøremålene var mer spesifiserte. Oppgavene i periodeplanene var i hovedsak formulert som beskjeder om hva de skulle gjøre, og hvilke sider i arbeidebøkene de skulle arbeide med. Noen ganger var målpresiseringer tilføyd. Læreren fortalte at de forsøkte å kople fag sammen til tverrfaglige tema 3-4 ganger i uka (der temaet ble belyst i fag for fag). De forsøkte å legge ting parallelt.

L: *[] slik at hvis de for eksempel skal ha avisartikler, slik som vi gjør nå, så kan de skrive artikler om noe som de har i samfunnsfag.*

Hun påpekte at det var fint å integrere begrepsopplæringen tverrfaglig. I tillegg hadde de minimum en prosjektuke pr. semester. Læreren forklarte at 9. årstrinn arbeidet mer tverrfaglig, men at 10. trinn var litt *skjermet fra det* fordi eksamen nærmet seg.

Jeg spurte om hvilke langsiktige mål hun ville arbeide mot for å skape en meningsfull undervisning for elevene. Hun svarte at de hadde svært store variasjoner i elevgruppa, og at det var viktig å sette eleven i sentrum og arbeide ut fra den enkeltes forutsetninger for å lære. Derfor arbeidet de mye med kartlegging av elevene, og forsøkte å ha ekstrakurs ut fra elevenes behov. Hun uttrykte at de var på god veg, men hun ville ha de enkelte elevene enda mer i fokus enn de var i dag.

I den nærmere samtalen om hvordan undervisningen fungerte, fortalte læreren at de brukte et læreverk, men deres intensjon var at de etter hvert skulle ha mindre bøker, mer elektroniske databaser og ikke klassesett av alt. Hun påpekte at de jobbet med elever som var mer opplært i det å se og høre i stedet for å lese, og mente at de lærte fortere når de fikk konkretisert det de skulle lære. For øvrig mente hun at disse elevene var *konservative i tankegangen*.

L: *Jeg opplever at elevene vil ha mer lærerstyrte timer enn at de skal sitte og jobbe selv. Og det er mye slik stikk motsatt av det som pedagogene mener. Men våre elever vil ha det slik. De har synspunkter på at det er du som lærer som skal lære oss, men de får lov til å være med.*

På spørsmål om hvordan hun forsøkte å få til elevmedvirkning, svarte hun at disse elevene var *uhyrlig vennlige*. Når hun hadde et forslag, mente de raskt at da burde hun bare gjøre det slik. Hun forsøkte noen ganger å få elevene til å si sin mening om foreviste planer og lignende, men hun trodde at de rett og slett ikke skjønnte hva hun bad dem om å gjøre. De hadde forsøkt å jobbe med læringsstrategier, men elevene klarte på en måte ikke å overføre læringsstrategiene videre når de var ferdige med jobbingen. Da var det lett å gå *tilbake igjen til gammel måte å arbeide på, som de på en måte har funnet ut fungerte best*. Hun fortalte at de hadde forsøkt veldig mye, men at det på en måte var slik at elevene falt tilbake igjen til det tradisjonelle.

Elevene hadde sittet gruppevis i den undervisningen jeg var til stede i. Læreren forklarte at de satt slik fordi de skulle bli litt trygge på hverandre og kjente med hverandres arbeidsmønstre som et grunnlag for muntlig gruppeeksamen. På spørsmål om de vektla at elevene skulle hjelpe hverandre noen ganger, svarte hun at de *hjalp jo hverandre hele tiden på en måte*. Når de hadde storgruppe, var det vanskelig for læreren å rekke over alle, og da var det spesielt nødvendig at de hjalp hverandre.

Jeg spurte om hun opplevde elevene som ganske disiplinerte. Hun svarte at disiplinen var ikke noe problem så lenge læreren var klar og tydelig. I den sammenheng påpekte hun at lærerne imidlertid var litt forskjellige. Noen av dem stilte tydeligere krav. Hun uttrykte at det fungerte greitt likevel, selv om mange av elevene var veldig impulsive. Når de fikk en liten påminnelse, var det ikke noe problem. Elevene hadde fleksitid ved begynnelsen og slutten av dagen, og registrerte sin bruk av fleksitid på skjema for hver uke.

Jeg spurte om hvordan hun syntes teamsamarbeidet fungerte. Hun svarte at teamsamarbeidet fungerte godt, og påpekte at ved denne skolen hadde de jobbet slik lenge før den nye reformen kom.

På spørsmål om de fikk kontakt med foreldrene, svarte hun.

L: Ikke så mange, og vi jobber fortsatt aktivt for å finne en måte å få det til på, kommunikasjonen med de foresatte. Når vi har et foreldremøte, så er det kanskje 10 som kommer på et trinn og så skal det ideelt komme 60 foresatte. Vi er heldige hvis vi får 20.

Da jeg spurte om hun følte at rektor og personalet ”dro i samme retning”, svarte hun at de dro i samme retning, men kanskje foretrakk litt forskjellig veg. Hun tegnet en vifte for å illustrere dette. Alle spilene pekte framover, men sprikte litt. Hun påpekte at de hadde *mange gamle ”ringrever”* der som var opptatt av at ting skulle *gjøres riktig*, men hun syntes at de hadde et godt kollegium og et godt samhold der det var rom for faglig uenighet. Hun mente at de hadde en felles visjon, men at de måtte forsøke å få visjonen mer tydelig, slik at de ikke glemte den i det daglige arbeidet.

På spørsmål om hun trodde at hun og rektor hadde et felles syn på det med slike prøver, svarte hun at det hadde de antakeligvis ikke. Hun påpekte at rektor nok hadde elevene i fokus, men når det kom en ny rapport om resultatene på nasjonale prøver, så framhevet han skolens dårlige plassering på skalaen. Hun opplevde slike utsagn som en stadfesting av at de i lærerstaben *ikke hadde hatt noe forbedring på resultatet hans*. Enkelte ved skolen hadde snakket en del om at når en framhevet plasseringen, så tenker en kanskje ut fra det, en er kanskje mer interessert i plasseringen.

Da rektor ble spurt om hva han syntes var sin viktigste rolle som pedagogisk leder, svarte han at det var *jo å få alle til å trekke i samme retning*. På spørsmål om hvordan han syntes arbeidet i teamene fungerte, svarte han:

R: Det viser seg at lærere er jo veldig sterke, slik at de har sterke meninger, og at det er ikke ofte man trekker i samme retning, selv om intensjonene og ønskene er der. Men det er slik som det er ellers. Mange ganger er det tregt, og alle de pålegg vi får i fra våre overordnede -, det blir for mye å ordne med. Vi drukner i papir, bare se alt vi skal ta stilling til altså (viser til skrivepulten med store bunker med papirer.) Alle lærerne har sine egne kjepphester. De er ledere selv, og de har sitt syn på hva det vil si å drive skole. Å få alle til å få en felles forståelse av hvordan vi skal drive skole, det er vanskelig. []

F: Hvordan synes du lærerne jobber når de jobber på sitt beste? Kan du trekke fram noe veldig positivt som du synes de får til?

R: Ja, dette med aldersblanding går bra, i noen grupper.(1.-3. trinn hadde aldersblanding). []

F: På ungdomstrinnet også?

R: Nei, der kjører vi ikke aldersblanding, men jeg har tenkt å begynne med det. Målet mitt er å kjøre aldersblanding for hele skolen.

Da det ble spurt om de hadde noen spesielle utviklingsprosjekter på gang, framhevet rektor at de var *langt framme på IKT-fronten*.

R: *Og det skal være et hjelpemiddel, og da må jeg jo bare si at slik blir det. Vi kan diskutere, men til et visst punkt, og til slutt må jeg bare skjære igjennom og si at slik blir det, det er ikke noe mer å diskutere.*

Videre ble det spurt om ikke krav om både læringsresultater og arbeidsmåter kunne medføre et dilemma for læreren. I den sammenheng ble det vist til at Klemmet hadde sagt at vi skal ligge blant de 25 beste i internasjonale sammenhenger.

R: *Kan være det, men jeg ser ikke noe problem i dette her jeg. Når jeg får marsjordre fra min sjef, så gjør jeg det. Jeg kan ha personlige meninger, men det er greit. Jeg er i en offisiell stilling, og slik er vi pålagt. Det er jo noe spesielt her i denne kommunen da. For her følger pengene elevene, slik at vi er jo avhengige av elever på skolen. Og hvis ikke vi kan viser til resultat, og vise at vi er "på topp i tippeligaen", så søker foreldrene andre skoler for barna sine. Og hva skjer da? Det har jeg sagt til lærerne: "Er det det dere vil? Hvis vi ikke er i fremste linje, så kan du miste jobben og du kan miste jobben, er det slik dere vil?"[]
Jeg er helt enig med henne jeg (Klemmet). Og -, men det må ikke bli svulstige 17-mai-taler, man må få midler til dette her. Og man må få mulighet til å utvikle denne teknologien. Jeg har nå sagt til alle lærerne på fellesmøtet her -, og alle har fått en bærbar maskin nå til jul, at den skal brukes, og det må de underskrive. Og jeg har sagt at er det noen av dere som ikke vil bruke dette verktøyet, så er det ennå jobber å få på Rema. En kan ikke si at en ikke er tilhenger av IT, og den sperren en har der slik -. Da sier jeg at den personen har ikke noe å gjøre i skolen i dag. Vi må bruke de verktøyene vi har. Og bærbare datamaskiner er et godt tilbud. Vi innfører Class Fronter i år som også skal hjelpe lærerne, slik at de har en læringsplattform de også som de kan bruke.*

De nasjonale prøvene ble trukket inn i samtalen, og da sa han at han ikke var tilhenger av nasjonale prøver, og at han ville ha en eksamensfri skole.

L: *Når det er en obligatorisk skole, så har vi ikke vi rett til å vurdere våre medmennesker i form av karakterer. Og ved denne skolen som har så mange minoritetsspråklige, så er det absurd. Her får vi barn som ikke har gått på skole før, som skal begynne på ungdomstrinnet, som skal gå her og -, og så skal de ha en norsk avsluttende eksamen.*

Senere kom han uten noen innledning inn på dette med IKT-bruk igjen:

R: *Men tilbake til dette med IKT og alt det vi driver med, så kan jeg bare nevne at vi prøver også ut videokonferanse i tråd med internasjonalisering, knytte kontakter med skoler i hele verden. Det er også i tråd med det våre myndigheter sier. Og vi prøver ut et elektronisk språklaboratorium, ja, digitalt språklaboratorium. Det er vel den første grunnskolen i Norge som har det. Se om det kan brukes. Det har jeg tro på. Vi må være i første rekke når det gjelder det nye som vi kan bruke av hjelpemidler, slik at -. Jeg ser som et mål variert undervisning. Det er det beste, for ungene. Jeg har en drøm om at vi over 4-5 år er ferdig med læreboka. Det er læreboka som har styrt skolen i alt for mange år, at vi må slutte med det at alle barn skal ha sitt eksemplar av ei lærebok. Det er så mye å hente på internett.*

De var i ferd med å installere "Smart board", et datasystem som gjør at de enkelt kan peke på bildet av et tastatur på ei tavle og få opp hvilket som helst bilde som forklarer ord og begrep. De kan også skrive inn ord og kommentarer på for eksempel kart og illustrasjoner, og etterpå skrive dette ut.

F: *Er det for at den skolen her skal ha noe spesielt som de kan stå fram som et eksempel for, eller har du så tro på at det er den beste pedagogiske løsningen?*

R: *Jeg har tro på det at vi bruker nye moderne hjelpemidler. Ungene er jo fortrolige med det. De sitter jo med datamaskiner hjemme. Og de kan dette. Og hvis ikke ungene lærer å bruke det verktøyet aktivt, så kommer de ut som analfabeter etter at de er ferdige på skolen. [] Vi har jo begynt å oppleve foreldre som går rundt og ser på skolene og spør hva står dere for pedagogisk, hva har dere å tilby mitt barn. Og når man da får sine 30*

sekunder og kan gå til hvilken som helst skole en vil, så er det jo en kamp dette her. Slik at man -, når myndighetene oppfordrer også foreldrene til å gå og se hva som er gode og dårlige skoler, så er det jo gjennom blant annet dette -, hvis ikke vi på våre hjemmesider kan skryte veldig mye av oss. [] Da må jeg satse på det mest moderne innenfor informasjonsteknologi for eksempel, prøve å få en nisje der, og si at dette står vi for.

Det ble spurt om han mente at det at noen lærere ikke ville prioritere databruk, kunne skyldes at de var redd for å miste kontrollen, og om han mente at lærerne burde gå mer over til en veilederrolle.

R: Nei, noe undervisning må det være. Jeg tenker meg at de har innledningsforedrag, og så jobber man ut fra det. Og så går du rundt som veileder. Det er jo -, L97 er jo også lagt opp til at du skal være veileder. Du skal jo ikke stå og dosere i 45 minutter for en unge.

F: Har du inntrykk av at lærerne gjør det, eller -?

R: Nei, det gjør de ikke nå altså. Nei, de er flinke slik, bevares da. Men det er det å trekke i samme retning bestandig, det greier vi ikke helt. Det er ikke noe som er spesielt ved denne skolen her altså. Det er over alt hvor de driver undervisning. Nei, så -, jeg har jo planer -, jeg begynte jo -, for 12 -13 år siden så var jeg jo en av de første skolene i Oslo som begynte med data. Vi kjøpte jo maskiner. Jeg fikk lirket de inn på lærerne, og -. De var så redde for at jeg skulle kjøpe datamaskiner på bekostning av lærebøker. Og når lærerne nå sier at vi må kjøpe nye kr.l-bøker for noen har brukt de i 8. klasse og nå har de gått over til 9. klasse osv., så må vi kjøpe lærebøker for 600.000 for å dekke alt. Det bare ser absurd ut når de kan gå og få alt opp fra hyllene.

F: Men læreren som tenkende person, mener du at det kan tones ned den didaktiske tenkningen, at de kan ha en innledning bare og så gå til hver sine datamaskiner, og så kan de styre ganske mye selv da. Da er det bare å ha fagekspertisen til stede.

R: Ja, men er ikke det målet da, at de skal klare å jobbe selv?

F: Jo, det er det selvfølgelig, men klarer alle det, og blir det inspirerende nok?

R: Mange klarer det. De må variere. Det er at vi skal -, jeg synes på en måte at vi skal få dem til å lære å lære, og at vi -, altså at det skal være morsomt å lære, og at det skal være interessant. Vi skal sette dem i gang, og så skal de jobbe selv når ungene finner lenkene på internett, alt det spennende som er der, alle undervisningsprogrammene.

Etter som det var fritt skolevalg i denne byen, mente han at digitalisert undervisning kunne reklameres for som deres varemerke. I den sammenheng framhevet han også at han hadde ønsket at alle barn fikk oppleve sitt morsmål. Han påpekte at hvis han skulle lese kinesisk historie, så gikk han ikke først og lærte seg kinesisk. Han gikk i bokhylla og tok ei bok på norsk. Enda en gang, i sammenheng med at det ble snakket om hvor urimelig nasjonale tester kunne fungere for innvandrerbarn med annen kulturbakgrunn, kom han igjen inn på dette med "smartboard".

R: Og vi gjør det beste vi kan, og mer kan vi ikke i øyeblikket. Men særlig hvis vi bruker mye læringsplattformen da, så tror jeg at vi skal komme videre. Og denne "smart-boarden" den bruker elevene aktivt selv.

I sammenheng med at det ble snakket om offentliggjøringen av resultatene fra de nasjonale prøvene, ble det spurt om det kunne være en fare for at prøvesystemer påvirket undervisningen.

R: Jeg har slik tillit til lærerne når det gjelder det her, at de driver ikke å jukser med slike ting, for å si det slik. Jeg tror at de tar det som det er, og så sier de: "Ja, vel." [] Jeg synes det er smakløst å drive på den måten her. Da får man ta meg for det altså. Det er så mye annet ved en skole også enn bare dette her. Og vi er født inn i denne verden med forskjellig håndbagasje. Vi er ulike, vi må lære å akseptere ulikhetene. []

F: Føler du at det kommer på kollisjonskurs det som du sier her, med det som nå er kraftfulle styringssignaler med nasjonale prøver, utlegging av resultater på internett osv., at dette er to hensyn som er på kollisjonskurs slik at skolen er under press.

R: Press, er man under press da med vår bakgrunn? Jeg vet at de prøver å gjøre sitt beste. Så må jeg si da at slik er det. Jeg bare håper at vi ikke får slike instruktører som går og renner ned skoler slik som det er i London. Kjenner dere det uttrykket som de har i London? Der hadde den norske skolen besøk for noen uker siden av disse "management inspectors", og de skalv jo som bare det. Tenk om vi får det her da.

Da vi kom inn på samarbeidet med foreldrene, sa han:

R: Foreldre hva er det? Det er de få som kommer på foreldremøte. Hvorfor kommer de ikke? Nei, han far jobber og har 2 jobber, og så flyr han i moskeen, og så reiser han hjem og spiser, og så sover han. Med den foreldrebakgrunnen så er det mange som ikke kommer. Det er -. Nei, det er et problem. Og mange kan jo ikke norsk, av foreldrene heller, i hvert fall dårlig norsk. Så vi må jo bruke tolker for dem. Og de føler at det er slitsomt. Nei, det er et evig dilemma altså. Og jeg bruker å si: "And so what?" Det er kanskje litt fatalistisk, men -. [] Men det er jo kanskje en del av foreldrene som ikke vet hva de arbeidsplanene er for noe engang, selv om vi skal gå igjennom det og bli enige om arbeidsplaner på foreldremøter da. Og når ikke foreldrene møter opp en gang, så er det jo litt vanskelig. Og vi har jo foreldresamtaler 2 ganger i året. Ofte er det noen som aldri kommer. Og jeg har sagt til lærerne at etter 2. gang, så må de si ifra til meg, og så må jeg ringe. Og så bruker jeg morsmåls læreren til å ringe og hale dem ut.

Han påpekte at det eneste de kunne gjøre i en situasjon der de hadde *minoritetsspråklige barn* som kom fra krigsområder og hadde sine problemer å slite med, var å drive traust og sikkert. Han håpet at i hvert fall 98 % av barna trivdes godt og fikk gode minner fra skolen. Hvis noen uttrykte at elevene lærte for lite, ville han si at da fikk de velge en annen skole.

R: Det er jo fritt skolevalg. Nå har vi blitt enige om at slik vil vi ha det her på skolen. Og det ønsker foreldrenes arbeidsutvalg, og slik ønsker driftsstyret at vi skal gjøre. Og hvis ikke det passer deg, så må du søke et annet sted. Det har jeg sagt flere ganger, og at -, prøv et annet sted.. Men noen kommer jo tilbake.

Læreren sa i andre datainnsamlingsrunde at hun syntes at de nasjonale prøvene hadde virket mot sin hensikt.

L: [] Så jeg sitter igjen med en følelse av at prøvene ikke bare bekrefter det vi allerede vet, men at de på en måte er med på å føre oss ned på statistikken. Man ser ikke på den enkelte elevs utvikling nettopp fordi at de nasjonale prøvene offentliggjøres. Det blir mer slikt skoleperspektiv, og vi sitter igjen med en følelse av at det er mer med på å stigmatisere enn det er til hjelp for elevene. [] .. Altså vi driver jo hele tiden på med kartlegging av elevene, så vi ser på en måte om de har utviking eller stagnasjon eller tilbakegang, og ser på hvordan vi kan hjelpe de videre. [] Det (de nasjonale prøvene) er jo et redskap som er satt i system, så slik sett synes jeg det er veldig bra, men for våre elever så er jeg ikke så veldig glad for det. Det måler alle etter samme mal. Og for våre elever faller det uheldig ut. For det er begrenset hvor stort ordforråd et barn som ikke har lese- og skriveerfaring fra før, klarer å opparbeide seg i løpet av 3-4 år. Det tar jo lang tid å bare lære seg et nytt språk og klare å kommunisere på en god måte på det.

På spørsmål om hva de hadde vektlagt siden siste datainnsamlingsrunde, svarte hun at de hadde arbeidet mye med å få en enda bedre systematisering av den interne kartleggingen av elevene. Og de hadde ut fra denne kartleggingen laget et system for tett oppfølging av den enkelte elev. For øvrig hadde de satt fokus på overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet.

L: Det er et eller annet som skjer da i forhold til de forventninger ungdomsskolelærerne har til kunnskapsnivået til elevene når de kommer fra 7. klasse og slik som de i virkeligheten er. Og så se om vi på en måte da kan finne noen fellesnevner for pedagogikk og for -, altså gjøre

elevene mer klare enn det de er. For mange faller igjennom rett og slett. Det blir en for stor overgang der. Det er som å hoppe ei mil. Så der har vi begynt å jobbe litt og se på arbeidsmetoder og på krav til kunnskap og innhold.

Jeg kommenterte at hun sist tegnet en vifte for å forklare at det ble arbeidet i samme retning ved skolen, men kanskje ut fra noe forskjellige perspektiver. Deretter påpekte jeg at da kunne vel retningen bli mer og mer forskjellig etter hvert.

L: Nei, det er på en måte det man gjør. Man drar i samme retning men man går litt ut ifra hverandre. Og så blir det aldri noe felles samlingspunkt, fordi man på en måte har samme ideen, men lite om hvordan man skal gjøre ting, hvordan løse ting. Og så litt pedagogisk syn, at vi kanskje har litt forskjellige pedagogiske syn og grunnsyn på ting da.

På spørsmålet om hun syntes at alle, kommunenivå, skoleledelse og lærere, dro i samme retning i "Kompetanseløftet", svarte hun at alle hadde jo på en måte felles mål. Felles mål var elevenes utvikling og det å sette eleven i fokus.

L: Og vi sliter jo ganske mye med det ryktet vi får i media når disse offentliggjøringene komme og vi blir sammenlignet. Men det de ikke viser, det er at miljøet her er bedre enn på andre skoler for eksempel, og at vi har fornøyde elever og foresatte.

Jeg spurte om hvilke erfaringer de nå hadde fått med "smart board".

L: Det er jo bare et verktøy. Det er et godt verktøy som det er lett å bruke hvis du kan bruke det. Det er et verktøy som gjør at det er lettere å forklare ting. Man kan forberede seg mer i forhold til ord og uttrykk -. Og man kan presentere ting på en enklere måte. Det er jo klasser som har fått til å bruke det veldig bra. Og elevene har hatt veldig god framgang av det. Det blir lettere å visualisere ting.

Jeg spurte om hun syntes det var noen kvaliteter ved skolen som hun ville framheve, og som hun var redd for å miste i dette fokuset på prøveresultater.

L: Det som jeg egentlig er mest redd for, det er at jaget etter at alle skal vurderes etter samme mal gjør at mange elever faller helt igjennom. Altså man gir de tilpasset opplæring, men så skal de -. Mye av kunnskapsløftet gjør jo egentlig at alle skal ha samme norskeksamen, og at noen vil falle helt igjennom da fordi at de er på sitt nivå. Og de vil få en knekk når de kommer inn og skal vurderes ut ifra alle andre. Det som skjer er jo at en har tatt vekk norsk som andrespråks undervisning, og kaller det særskilt norskopplæring. Og det kan falle uheldig ut for noen som faktisk jobber og jobber og jobber, og som på en måte føler at de aldri får det til. Så det er en av de tingene jeg er litt redd for skal på en måte -, altså at elevene skal miste motet.

F: Og det påvirker kanskje læreren også da?

L: Ja, fordi det er ikke så -. Jeg sitter med slik liksom vond følelse av å se en elev som virkelig har en utvikling, og som på en måte, hvis man skulle vurdert ut ifra elevens egen utvikling, kanskje hadde gått ifra en 2'er til en 3'er for eksempel. Men når de skal vurderes ut ifra en felles mal, så ligger de fortsatt på en 1'er eller en 2'er.

På spørsmålet om synspunkter knyttet til ny læreplan, eller hvilke ønsker hun eventuelt ville hatt for en ny plan, sa hun at hun likte inndelingen i bolker i forhold til trinnene. Hun sa videre at hun kanskje skulle ha ønsket at det var litt mer føringer, men rom for mye valg der man kunne få lov til å stoppe opp og ikke måtte nødvendigvis høvle over så mye. Og at det var rom for individualitet.

Da det i andre datainnsamlingsrunde ble snakket med rektor om prøvenes funksjon som virkemiddel til pedagogisk utvikling, sa han at prøvene først og fremst hadde fungerte til å stigmatisere skoler. Han sa at han trodde prøvene ble opplevd som et redskap for kontroll, og at de hadde blitt en byrde for lærerne. En kunne kanskje si at det ikke var noe hyggelig å

komme på bunnen av ti på topp listen i nyhetsmagasinet VG. Med lærerne var seg bevisst dette, og forsøkte "å skjerpe seg". De drev jo kontinuerlig med pedagogisk utvikling, så prøvene hadde ikke noen betydning for det. Han sa at han så ingen verdi i de nasjonale prøvene.

R: *For lærerne kjenner elevene så pass godt at de vet hvor de skal sette inn støtet. Og hvis ikke en lærer har kjennskap til sine elever, så er det kanskje ikke godt nok til å gå videre. Da får de søke en annen jobb. Jeg vet hva en del (elever) sliter med. Og da hjelper dette lite. Kjennskap til elevene får man gjennom prøver hele året. [] De (de nasjonale prøvene) kan kanskje for noen kan være et korrektiv til ekstra innsats. Men vi har høy gjennomsnittlig alder på lærerne her. De har jobbet over mange år, og er så pass rutinerte at de ser hvor de skal sette inn støtet.*

Rektor påpekte for øvrig at fagforeningen hadde kommet inn i bildet på grunn av merarbeidet med de nasjonale prøvene. Han fortalte at elevene hadde prøver gjennom hele året, og sa at det burde være nok

På spørsmålet om de hadde noen konflikter i kollegiet i forhold til hva som skulle prioriteres som satsningsområder, svarte han at de hadde ikke konflikter. De drøftet, og så ble de enige. De hadde riktig nok hatt ulike syn på innføringen av "smart board", men han mente at de stort sett var enige om hva de skulle jobbe med. Nå håpet de å få revidert den pedagogiske plattformen.

R: *Men selvfølgelig er det -. Selv om det forplikter i dag, så er det ikke sikkert jeg er interessert i det i morgen (Med "jeg" siktes her til lærerne). Lærere er jo individualister.[] Når en har holdt på og vært "kongen på haugen" i klasserommet i snart 40 år, da får en bare akseptere at det er litt vanskelig å omstille seg.*

Det ble videre spurt om hvordan han opplevde det presset som lå i at skolens indre liv kunne bli eksponert på en negativ måte utad.

R: *Nei, det er at -. Ja, for det første, for å trøste, vi er i samme båt alle sammen. Alle sliter med sine problemer, og vi sliter med våre. Hvis du går til X skole, så er der sterkere foreldreengasjement. For de presser på lærerne. Når det for eksempel kommer en advokat til rektor og spør om hvorfor hans sønn har fått en 4'er i faget. Han skal ha det og det. Da tør man ikke ta i -, stå imot de situasjonene. [] Nei, det er en virkelig kamp mot vinden, du. [] Det viktigste vi gir unger, det er at de møter opp, at det ikke skjer mobbing, og at vi gir dem en ballast som kan holde videre i verden.*

Det ble vist til at Dale, Værness og Lindvig (2005) hadde påpekt at en del lærere kan være for ettergivende og stille for lite tydelige krav til elevene.

R: *Jeg har ikke inntrykk av at de gjør det her altså. Det har jeg absolutt ikke. De er ærgjerrige på elevenes vegne. Det er klart. Selvfølgelig vil de elevenes beste.*

Skole nr. 11 var en skole på barnetrinnet med 171 elever. Det var 24 elever på 7. trinn. Skolen lå i landlige omgivelser. Læreren hadde de fleste fagene på trinnet, men samlet elevgruppe hadde 2 lærere i 6 uketimer. Læreren som jeg forholdt meg til hadde 16 elever i sin basisgruppe. Hun påpekte at hun hadde undervisningsansvaret for 23 av elevene, og dermed i praksis hovedansvaret for 23. Den andre læreren hadde hovedansvaret for den 24. eleven som hadde mye undervisning i enerom. Det var stor lærerstabilitet i personalet. Lærersamarbeidet var organisert i en times plenumsmøte og et par timers teammøte hver uke.

I samtalen om planarbeidet, spurte jeg læreren om hva hun syntes var aller viktigst å vektlegge. Hun svarte at hun vektla *de grunnleggende og formelle tingene som måtte ligge i*

bunnen. Hun var også litt opptatt av at de ikke skulle gå for fort fram, at elevene skulle beherske de forskjellige sidene etter hvert.

På spørsmål om den frie skrivingen viste hun fram en "fortellerbok". Den skrev elevene i for eksempel i forbindelse med turer, arrangementer ved skolen eller bøker de hadde lest. De skrev ut fra *ting de hadde vært med på og opplevd*. Da jeg spurte om de skrev i tilknytning til tverrfaglige temaer, viste hun eksempler på at de hadde svart på oppgaver eller skrevet "jeg-*vet-setninger*". Hun forklarte at det i slike sammenhenger dreide seg om faktaopplysninger.

I undervisningsrommet var 4 og 4 pulter plassert sammen. Og det var laget skjermer på sidene av den enkelte pulten og hylle over, slik at de 4 var helt isolert fra hverandre.

F: De er litt skjult bak de der skjermene sine. Så en ser dem ikke så godt.

L: Ja, da, det er de. Men jeg ser likevel hodet, toppen av hodet, og når de vrir på seg. Så det har jeg overrasket dem med mange ganger.

Elevene brukte arbeidsplanene som en form for arbeidsprogram der de selv styrte hva de ville gjøre først og sist. Læreren forklarte at arbeidsplanen var differensiert på 3 nivåer. I den perioden jeg var der, var arbeidsplanen kun differensiert på 2 nivåer, og det var liten forskjell mellom nivåene. Læreren fortalte, da vi fokuserte på dette, at en del av elevene hadde problemer med å få levert oppgavene innen tidsfristene. Hun argumenterte for at det kanskje var fordi de ikke greide dette med å disponere tiden ennå. Likevel var det bra trening for senere, påpekte hun. Elevene måtte lære å *ta eget ansvar*. Hun fortalte at noen av foreldrene imidlertid syntes det var vanskelig å følge opp elevene når de brukte arbeidsplaner.

Jeg spurte hvordan hun syntes balansen ble i forhold til elevsamarbeid. Hun svarte at det individuelle var bare en økt hver dag, og at de opplevde jo mye sosialt i andre faglige sammenhenger. Elevene gikk også til andre rom og steder i klasserommet for å øve på ting, finne fram i materiell, bruke data, m.m.

L: De jobber jo gruppevis innefor arbeidsplanen også, men det blir jo litt mer slik at de organiserer seg litt på egen hånd. De spør om de kan få lov å jobbe i lag med den og den oppgaven. Og da sier jeg om det er greitt eller ikke greitt. Og da vurderer jeg litt ut fra hva slags unger det er også, hva jeg mener gagnar dem best. Og så er det de elevene som av og til kanskje bør sitte alene med et arbeid.

I den sammenheng framhevet hun at hun syntes at det individuelle arbeidet ga henne mulighet til å få *prate litt i fred og ro* med den enkelte elev. Hun framhevet at det særlig var bra for de elevene som trengte mye hjelp. Det var kanskje derfor hun hadde gått over til å bruke arbeidsplaner mye, og *ikke hadde kjørt så mye prosjekt*, sa hun. Noe senere sa hun: *Altså, jeg føler at jeg bruker tiden på skolen her til de som trenger differensiering.*

Læreren hadde samlet dem i lyttekrok på lave gymnastikkbenker ved tavla når de fikk informasjon eller hadde plenumssamtaler. Hun forklarte at hun startet hver dag med en slik samlingsstund. På kommentar om at elevene virket åpne og arbeidet ganske konsentrert, svarte hun at hun hadde *en unge som ellers stort sett var på vandring, men som faktisk satt i ro hele tiden* da jeg var til stede. Hun sa at hun syntes at elevene var preget av tiden vi lever i der alt skal foregå fort.

L: Ja, for de har lite utholdenhet med å -, altså med det å skulle sette sin ære i å lære ting. Det føler jeg at det mangler litt. Altså noen få lærer fordi at de skjønner at det her gagnar dem selv, og at det er kanskje litt greitt. Og fordi at sikkert heimen har fortalt at det er lurt.

Hun sa at hun likevel syntes at hun hadde et godt miljø i klassen. Hun hadde *brukt mye tid på det sosiale*, og *ungene var positive til skolen*. I den sammenheng fortalte hun også at elevene hennes hadde utmerket seg med hensyn til omsorg for hverandre og andre da de var på leirskole.

Senere spurte jeg om hvordan hun syntes elevmedvirkningen var. Da viste hun til arbeidsplanene, og påpekte at der hadde de *mulighet for at elevene kunne komme med innspill selv*, om de syntes *planen fungerte eller ikke*. Hun påpekte at hun syntes det var vanskelig å ta elevene med i planleggingen, *for de hadde ikke nok innsikt i hva slags fagstoff de skulle lære i løpet av året*.

I den nærmere samtalen om differensiering og utfordringene med det, framhevet læreren problemet med tid nok til alt som skulle gjøres.

L: *For det er jo de dagene jeg har -, la oss si jeg har 2 timer kontortid. Det hender at den tiden går bort til telefon hjem (til elevenes hjem) eller til å rydde opp med elever, en eller annen episode som har skjedd. Og da får jeg jo ikke gjort annet arbeid, planlegging og retting og slikt. Det meste av rettingen tar jeg med hjem. Og det er ikke sjansse til å få gjort det innefor noen kontortid. Ikke sjans! Og det er ikke ro nok heller.*

F: *For da skjer det noe hele tiden?*

L: *Ja. Det er sjelden at jeg sitter på skolen og retter, føler jeg. Det er veldig sjelden, ja.[]*

F: *Men bruker dere en del av tiden til lærersamarbeid? Det blir kanskje ikke så mye det da når du har det meste i klassen?*

L: *Det er ikke mye tid til det.[] Men jeg ser ikke noen fordel i å være alene om alt, nei. Men for ungene sin del så tror jeg det er greit at de har en voksen å forholde seg til, det tror jeg.*

I denne sammenhengen knyttet til problemene med tidsbruken, kom læreren også inn på alle kravene i L97:

L: *Det jeg prøver å følge da, det er jo læreplanen, de punktene som er ramset opp der. Og det ser jeg at det er alt for hektisk å få realisert.*

Læreren kunne ikke framvise noen halvårsplan eller årsplan. Hun sa at hun hadde bare ”kladder på slikt” og at det ble planlagt periodemessig. Hun integrerte noe norsk med natur – og miljøfag og samfunnsfag, men på en meget avgrenset måte. I slike fag brukte hun flere læreverk, og forsøkte å tilpasse til ting som skjedde ved skolen og egne ideer om ting som kunne gjøres. Nærmiljøet ble imidlertid brukt lite. Hun sa at tid og penger begrenset. Da jeg spurte om hun trakk elevene inn i evalueringen, fokuserte hun på sammenhengene der hun ga evaluering: *Ja, da blir det individuelt. Gjennom kommentarer i bøkene og muntlig undervegs.*

På spørsmålet om hvordan samarbeidet med elevenes foresatte fungerte, svarte hun at det fungerte bra. Da jeg spurte om det med de nye intensjonene i skoleverket hadde skjedd noen endringer i foreldresamarbeidet, svarte hun at det foregikk slik det hadde gjort i alle år. Det var bra oppmøte på foreldremøter.

Hun kom i den sammenheng også inn på systemet med de nasjonale prøvene og det at de skulle legges ut på Skoleporten no.

L: *Jeg føler det er negativt. Det blir et mas og et stress som du har over deg, og som virker mer negativt enn som stress. [] Det har allerede påvirket meg, for jeg har allerede begynt å styre undervisningen ut fra at elevene mine skal ha vært borte i de oppgavene, selv om jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt at jeg skulle jobbe slik og slik utover våren nå.*

F: *Men det gjør du likevel?*

L: *Ja, det gjør jeg, for jeg vil ikke at mine elever skal sitte og oppleve at her skjønner de ingen ting. For å spare dem for kanskje en trasig opplevelse.*

Hun avsluttet første intervjurunde med å si at hvis hun hadde hatt mulighet til å søke seg over i et annet yrke der hun bodde, så hadde hun kanskje gjort det.

Allerede før intervjuet startet, uttrykte rektor at han følte at han fikk for lite tid til å være pedagogisk leder.

R: *Og det handler om at vår kommune i den her reformtiden har endret struktur til en såkalt tonivå-kommune. Det betyr at vi som rektorer får mer av en type arbeid som tidligere ble gjort på kommuneetaten. Nå er jo vi heldige som fortsatt har rester av etaten. Vi har jo en leder for undervisning, og han har en økonomikonsulent og en annen veileder. Men konsekvensen av det her er at vi gjør ufattelig mer arbeid som stjeler tid bort fra det å være pedagogisk leder.*

Da jeg spurte om han følte at han hadde oversikt over hva som skjedde på teamnivå, svarte han at han i de to siste årene ikke hadde fått brukt prinsippet "walking around" eller satt seg bort i en krok. På spørsmål om hvordan han tidligere hadde skaffet seg innsikt i lærernes arbeid, om det for eksempel var gjennom lærernes planarbeid eller gjennom at han gikk rundt og så, svarte han at det var gjennom en kombinasjon. Jeg spurte om alle leverte planer.

R: *Nei. Nei. Og det handler litt om at vi har avtalt at de ikke skal levere planer. Fordi at man -, altså når folk har jobbet 20 år, så er det kanskje slik at man må kunne prioritere andre ting enn nødvendigvis å sitte og produsere planer. For det handler om at folk faktisk kan utøve et håndverk som ikke må planlegges hvert eneste år, men at vi heller da tar de (planene) opp og reviderer dem.*

Jeg spurte om på hvilket område han syntes det særlig var behov for videre utvikling. Da svarte han:

R: *Ja, altså jeg er overrasket over at unger i 7. har så pass mye faktakunnskaper, men ikke klarer å sette de i sammenheng. Jeg er overrasket over hvor svak de er på sammenhengene. []*

Jeg spurte om slike sammenhenger da kunne skapes gjennom tverrfaglig arbeid og prosjektrettet undervisning. Han svarte at undersøkelser viser at den her blandingen av fag, den såkalte tverrfagligheten, ikke nødvendigvis gir gode resultater på læring.

R: *Men tilbake til det med elevene, det å få tid til å reflektere over hva de egentlig holder på med, få tid til å reflektere over den flommen av informasjon som kommer inn over ungene og få fordøyd det der, det skulle jeg ønske at vi hadde et mer våkent øye for. [] Den her blandingen og såkalte integreringen på tvers av fag gjør det vanskeligere for eksempel for en 10-åring å egentlig skjønne hva er det egentlig jeg holder på med nå.*

Jeg viste til at det med elevmedvirkning var en vanskelig utfordring. Da svarte han:

R: *Ja, det er -, vi prøver med elevrådet. Og det er på litt større linje å ha elevmedvirkning. Og det går på et vis. []Altså de (elevene i skolen) er ikke vant med å jobbe selvstendig og ta avgjørelser i ordets rette forstand. [] Og det er vel kanskje et bilde på at de har blitt mye styrt opp igjennom årene. Jeg må si at jeg er veldig i tvil om hvordan vi skal få praktisert noe mer elevmedvirkning.*

I den sammenheng sa han at lærerne måtte bruke mye tid på å jobbe med fellesstrategier for unger med ymse former for problemer. Han påpekte at det ikke nødvendigvis var problemer som ble skapt på skolen, men som kom til uttrykk på skolen. Han sa at lærerne brukte mye av den frie tiden sin på huset, at de kom tidlig om morgenen og gikk sent på ettermiddagen. Så det med arbeidstidsordning og slikt hadde han ikke brydd seg så mye om. Han framhevet at lærerne i alle år hadde vist at de arbeidet mye.

På spørsmålet om hva han mente det var viktig å satse på for å få til utvikling i den retning han ønsket, svarte han:

R: *Det er jo dette med tid altså. Jeg skulle gjerne ønsket at vi fikk til mer på norsken, at vi ble flinkere. Jeg er jo også forelder, og har vært forelder her siden langt, langt tilbake. Jeg har unger i fra 30 til 10 år nesten. Og jeg opplever jo at tester blir gjort og lagt i en skuff. Altså, man tar ikke tak i det. Og det er en liten kamp som jeg har for tiden at resultat, det vi faktisk vet om en unge, det skal formidles til foreldrene. Og det skal tas hensyn til i planleggingen av undervisningen i forhold til den spesifikke ungen. Vi skal ikke være der at vi kommer dit hen og sier til en forelder i 7. klasse at ja, vi så det jo i 5. at ungen hadde 43 poeng, mens grensen for tiltak er i det sjiktet der. Det der skal foreldrene vite uansett om det er noen grense for tiltak eller ikke. Det må vi forbedre oss på. Så vi må tørre mer som lærere og si at slik står det til, og det er de her strategiene vi har valgt for å bedre det, og få foreldrene med på det.*

Da jeg tidligere i intervjuet spurte om hva han ville ha vektlagt hvis han hadde hatt mer tid til å være pedagogisk leder, svarte han at han foruten å selvfølgelig vektlagt å være mer sammen med de andre pedagogene og drøftet ting, ville han:

R: *[] ...brukt tid til å rett og slett korrigerer en del som går på at ikke alle er helt-, jeg skal ikke si lojal, for folk prøver å være lojale, men det er ikke alle som legger det samme i de kurskorreksjonene som vi ønsker å gjøre i kollegiet i forhold til unger og problematikk knyttet til for eksempel atferd og disiplin. Jeg tørr å betvile disiplinen altså. Noen tar lett på mobbing, og andre tar det veldig alvorlig. Og vi har 0-toleranse i utgangspunktet på skolen.*

Han sa i den sammenheng at mye tid gikk med til samtaler med foreldre om enkeltelever. Han sa at han kanskje kunne overlatt noe av det arbeidet til kontaktlærer, *men det hadde nå blitt slik*. På spørsmål om hvordan foreldresamarbeidet fungerte, svarte han at det fungerte variert i forhold til hvem som var FAU-leder. De hadde imidlertid etter oppfordring fra foreldrene gjort noen grep for å kunne informere foreldrene daglig med hjemmesider og e-mail, hjemme eller på jobb.

Jeg kommenterte at elevenes pulter var utstyrt med skjermer på sidene. Han fortalte i den sammenheng at de var i ferd med å forsøke å skaffe flere grupperom. Han sa også:

R: *Og jeg ser jo også at det å jobbe med arbeidsplanen, som er liksom din individuelle arbeidsplan, gjør at det kan være vanskelig for læreren å vite om eleven har oppfattet mål nr. en som å være å gjøre ferdig arbeidsplanen, eller er det å lære det som er innefor arbeidsplanen. Vi har vel noen opplevelser av at ungene tror at her er det om å gjøre å bli ferdige med arbeidsplanen. Når vi prøver å sjekke hva de har lært innefor den, så er det ikke alltid at de egentlig har lært det, men de har klart å løse oppgaven.*

Da det ble spurt om han ville framheve noen utviklingstiltak som de arbeidet med, svarte han at det ble arbeidet med å ruste opp biblioteket, digitalisere bøkene og få et bedre utlånssystem med 2 lærere som hovedansvarlige.

Jeg viste til at de ikke brukte noe bestemt læreverk, og spurte om det var et bevisst valg. Rektor svarte at det var vel *mest økonomisk bevisst*. På spørsmål om hva han syntes skolen hadde lyktes særlig godt med, framhevet han det de hadde investert på datasiden og de kompetente folkene de hadde der. De hadde også fastsatt hva elevene skulle lykkes med innen data før de forlot barnetrinnet og denne skolen.

Da læreren i andre datainnsamlingsrunde ble spurt om hvordan hun syntes at de nasjonale prøvene hadde fungert som virkemiddel til pedagogisk utvikling, svarte hun:

L: *Jeg føler at det som de nasjonale prøvene skulle hjelpe oss å finne ut, det var jo ting man visste fra før. Og jeg tror heller ikke -, altså de rettingene og de resultatene vi kom fram til -, tror jeg heller ikke blir slikt spesielt arbeidsgrunnlag for en annen lærer. For det vil ta en stund å sette seg inn i de tingene. Jeg mistenker jo forrige regjeringa for at de skal kontrollere lærerstanden.*

F: *Tror du det er nødvendig?*

L: *Nei. Jeg tror kanskje det mer er et stressmoment. Det har krevd veldig mye tid å sette seg inn i de nasjonale prøvene, hva det gikk ut på, hva vi skulle gjøre av praktiske ting. Og rettinga, det var et forferdelig arbeid. Da ble jeg sykemeldt med stressnakke og skuldre. Og det var mye på grunn av uklarheter i ledelsen om hvor mye tid man fikk disponibel til retting. Det var ikke avklart godt nok. Det ble det først etter at fagforeningen trådte inn og sa at vi skulle legge til side rettingen til det ble mer klarhet rundt tidsbruken. Jeg fant ut når jeg skulle rette skrivprøven med en så pass stor klasse, hadde jeg ca. 40 timers jobb foran meg. Og den jobben kunne ikke jeg se at jeg greide i tillegg til alt annet. Men jeg tror at slike prøver kan bli et bra virkemiddel hvis de blir forbedret, og hvis det blir satt av tid til arbeidet rundt prøvene.*

På spørsmål om fokuset på prøveresultater hadde ført til noen endringer i skolens prioriteringer, påpekte læreren at en stor del av deres budsjett hadde gått med til oppdatering innen datateknologien. Hun påpekte at det da gikk ut over innkjøp av formingsmateriell og aktiviteter som kanskje kunne fungere som et pusterom for ungene. Med hensyn til fokus på prøveresultatene, sa hun:

L: *Fra høyere hold har det kanskje vært mer fokus på det, men i hverdagen har det ikke blitt det. Ubevisst så ligger det vel likevel i bakhodet. Det er uhorvelig mange oppgaver man skal løse sammen og gå igjennom sammen på teamene. Og nå ser jeg jo at den nye læreplanen som er med i bildet-, det har jo begynt å ta av den tiden som vi heller gjerne skulle brukt direkte til diskusjoner som har med undervisningen å gjøre, altså hverdagen og elevene. Det er for mye tid som går bort til slike ting som kanskje skulle vært diskutert på et høyere plan.*

Jeg spurte om hun hadde opplevd at elever kvidde seg for å delta på prøvene:

L: *[].. selv om jeg selv i perioder kunne vært veldig skeptisk og negativ til at jeg skulle bruke så mye tid på det, så har jeg snakket mest mulig positivt overfor elevene mine, slik at de ikke skulle få noe angst eller -. Så de var da veldig positive, og syntes det var spennende. Men jeg vet andre elever som har -. Da vi var på kurs hørte jeg andre lærere fortelle at det var elever som var syke og ikke ville på skolen, og -, ja, som grudde seg.*

På spørsmål om hvilke sentrale mål hun ville framheve som viktige for å få til videre pedagogisk utvikling i sin undervisning, svarte hun:

L: *Jeg har alltid følt at kanskje norsk og leseopplæring har vært det viktigste, fordi at det er så grunnleggende for alt mulig annet. Og skolen er så teoretisk, at unger som ikke leser og leser godt, de faller fort igjennom på mange ting.[] Og det her med kreativitet, det tror jeg har forsvunnet litt egentlig. Det er blitt så veldig fokus på dette med fagkunnskap.*

Jeg spurte om hun mente at det hadde blitt mer lærerstyrt:

L: *Ja, både ja og nei. Ja, det er et annet stress, føler jeg, i skolen enn det var noe tilbake i tid. Stadig mer som presses inn. En skulle jo tro liksom at når en har fått lang erfaring, at ting skulle gå greiere og lettere, og at man på et vis skulle være mindre stresset. Men det oppleves motsatt. Tiden blir liksom knappere og knappere.*

Da rektor fikk samme spørsmål i andre datainnsamlingsrunde om de nasjonale prøvene som virkemiddel til utvikling, påpekte han at lærerne syntes de fikk mer utbytte av de øvrige kartleggingsprøvene som de brukte.

R: *Ja, altså slik som prøvene ble presentert og mange ting rundt prøvene, påvirket det jo helt klart skolen i negativ retning. Folk var kjempefrustrerte. Vi i ledelsen var frustrert over et hav av informasjon som ikke hang på grep, og frustrert over den måten media framstilte prøvene på, og som vi ikke så stemte med virkeligheten, men som ble oppfattet som en virkelighet. Og det ble en slags psykose etter hvert. Det ble fryktelig vanskelig.*

Men han trodde også at prøvene kunne videreutvikles til å bli et virkemiddel til utvikling.

R: *[] .. men at prøvene med et annet fokus for eksempel -, ikke så mye fokus på offentliggjøring og den trusselen som det er for folk å bli kikket etter i kortene og sammenlignet med andre og rangert. Hadde vi klart å gjøre noe med det, så tror jeg de nasjonale prøvene kunne fått en annen fødsel og litt mer fødselshjelp hos lærerne. Det var jo en strategisk blunder av myndighetene å gjøre det de gjorde altså, det å starte likesom med det her åpne samfunnet og det her vaset med at ting på død og liv skal offentliggjøres for Gud og hver mann. At resultater kunne vært offentliggjort internt i skolesystemet slik at lærerne her kunne ha for så vidt sett at for eksempel en skole i kommunene var minst like god som oss i matematikk og gjøre noen ettertanker på det, det er jo greitt nok. Men at det skal stå på førstesiden i en avis, det tror jeg er dårlig strategi altså.*

På spørsmål om det var noen kvaliteter ved skolen som kunne bli litt tonet ned ved det nye fokuset på prøveresultater, svarte han:

R: *Ja, en kvalitet ved skolen her, det er jo det at folk alltid, fra før min tid, har hatt lange arbeidsdager, har signalisert velvilje og vært fleksible. Nasjonale prøver hadde jeg en fornemmelse av gjorde at folk ble litt mer tverr, og begynte å kikke litt mer på arbeidsavtaler og ti minutter her og ti minutter der. Så slik sett så var det ikke noe driv inn i nye arbeidstidsavtaler med enda mer fleksibilitet som regjeringen egentlig forventet at lærerne skulle utøve. Det var tvert imot, at nei, nå setter vi ned foten altså!*

Da han ble spurt om han kjente til den nye læreplanen og hva han syntes om den, sa han:

R: *Jeg synes den er konkret. Den kan virke litt tynn. Men jeg har ikke helt bestemt meg for om jeg skal synes den er for tynn. Jeg synes det er veldig greitt at det er læringsmål, at det står konkrete læringsmål, og at de er redusert ifra det fullstendig urealistisk antallet som var i den forrige. Hvis man går inn i L97, så er det vel ca. 4000 læringsmål. I den nye planen er det ca. 400. Og deler du det på antallet uker og år elevene er her, så ser man at det blir en annen progresjon, og det blir mer mening. Jeg opplever vel også at i og med at den (den nye planen) er så pass enkel, tynn, så skaper det mye mer rom for individuelle-, eller for lokalt innhold i planen. Og det sier de jo klart og tydelig også. Det skal være litt lokalt.*

Da han ble spurt om han syntes at skoleeier og de som organisasjon dro i samme retning, svarte han:

R: *Det har i grunnen overrasket meg hvordan kommunenivået og RKK-systemet har truffet. Og da snakker jeg først og fremst ut fra mitt behov som leder på skolen. Men jeg ser jo også at det her med læringsstiler og det som lærere har etterspurt som kompetanse, det har de tatt tak i.*

I den sammenheng sa han også:

R: *Ja, men det er masse som skjer. Det er ufattelig mye i gåseøyne nytt som skjer, altså det er et annet fokus og en annen bevisstgjøring på veldig mye. Og der har jo vi trøbbel med å finne tid nok internt i organisasjonen her til å gjøre dette kjent for lærerne.*

På spørsmål om de opplevde noe trykk fra skoleeier, svarte han:

R: *Å, ja. Jøss bevares. Trykket det er det at planen -, du kan si det er ikke bare fra skoleeier, det er fra hele skolemiljøet i regionen. Og der er det helt klart at vi som skoleledere skal sørge for at planen er lest og forstått fram til februar. Etter februar skal vi begynne å jobbe med lokale læreplaner, innholdet i de, i samarbeid med andre skoler i området her. Fordi at vi skal ha en felles progresjon opp mot den ungdomsskolen som vi sogner til alle sammen. Og vi skal ha*

progresjonsplaner i fag fra 1. til 10. Og ungdomsskolen skal vite hva vi gjør på barneskolenivå og omvendt. De betenkningene som dukker opp under vegs, skal jeg legge på nettet, slik at andre rektorer kan komme med tilbakemelding. Det opplever jeg helt klart som et trykk fra et overordnet nivå.

Da jeg kommenterte at andre hadde påpekt at mye tid gikk med til å sammen få innføring i ny plan, og at det kunne gå ut over teamsamarbeidet, svarte han:

R: Ja, det gjør det jo. Men så spør det jo -, altså, jeg synes jo kanskje noen lærere har litt trøbbel med å heve seg selv litt og si at jeg har 20 års erfaring. Hva er det som må diskuteres, hva er det slags detaljer som må diskuteres i teamene? Jeg mener at vi kanskje skulle satt strek over detaljer, og så bare "peiset på og jobbet". Fordi at man har faktisk masse kompetanse. Men så er det noen som må ha noen til å fortelle at du har kompetanse. Det bruker man tid til det.

Tolkning av vektlegginger og argumenter som grunnlag for kategorien "Noe begrenset vekt på formal og deliberal demokratisk dannelse"

Schutz (1972; 1982) bruker begrepet "idealtipe" om de typiske måter å forholde seg på som framkommer i sosiale verdener innen et kunnskapsfelt. Begrepet "idealtipe" forteller om de begrensinger og muligheter som ligger i de rutiner som er utviklet, de holdninger som eksisterer og de perspektiver dette representerer, og utgjør dermed et utgangspunkt for kategoriseringen i dannelseskategorier. Undervisningsvirkeligheter er imidlertid komplekse virkeligheter, så til tross for en del felles grunnlag for kategorisering vil idealtypene ha noe varierte grunnlag for videre utvikling.

Disse tre skolene er skoler på forskjellige trinn, 4., 7. og 10. trinn. De har også meget forskjellig størrelse og lokalisering, fra liten skole på barnetrinnet i utkanten av småby (4.trinn) til stor skole på ungdomstrinnet i storby (10. trinn) til landlig beliggende skole på barnetrinnet (7. trinn). Elevgrunnlaget er også svært forskjellig, fra et forholdsvis homogent elevgrunnlag (skole nr. 3 på 4. trinn) til et svært heterogent elevgrunnlag med elever fra mange forskjellige nasjonaliteter (skole nr. 9 på 10. trinn).

Det som er likhetstrekkene, er lærerstyringen. Denne lærerstyringen kan delvis skyldes at læreren ønsker kontroll (skole nr. 3), eller at elevene ønsker å bli belært (skole nr. 9), men er ellers en konsekvens av mange sammenfallende faktorer. Læreren på skole nr. 11 (7. trinn) ga noe rom for at elevene delvis skulle kunne forholde seg fleksibelt i arbeidssituasjonene. Der styrte læreboka også noe mindre enn på skole nr. 3, men metoder for å målrettet utvikle elevenes bevissthet om egne mål som grunnlag for medansvar var ikke vektlagt. Arbeidet med arbeidsprogram/læreplaner syntes å ha blitt noe teknisk, slik at læreren fikk det travelt med individuell veiledning. Det at elevene hadde høye skjermer på siden av sine individuelle pulter og hyller i front, skapte også begrensede muligheter for fleksibelt samarbeid og medansvar i så måte. Det var for øvrig ikke plass til gruppebord i undervisningsrommet.

Aldersforskjellen kan gjøre det noe vanskelig å sammenligne lærerstyring på 4. og 10. trinn. Sett i forhold til helhetlig sammenheng kan likevel lærerstyringen utgjøre et kriterium for kategorisering selv om den har noe forskjellige form i de forskjellige kontekstene.

Knyttet til lærerstyringen blir metodebruken lett noe ensidig i disse læringskontekstene. Læreren på skole nr. 3 hadde lite tverrfaglige planer. Han snakket om en balansegang mellom lærerstyring og elevstyring. Slik balansegang er selvsagt nødvendig å finne. Dialogen mellom

lærer og elever syntes imidlertid å fungere så bra at det skulle være mulig å i større grad vektlegge en utviklingsprosess mot en gradvis større elevmedvirkning. Det at det var en liten elevgruppe skulle også utgjøre en positiv rammebetingelse i så måte. Læreren uttrykte jo at han var forbauset over hvor bra både involveringspedagogisk klassemøte og arbeidsprogram fungerte da han prøvde det. Da jeg i flere runder forsøkte å få fram noe om mer konkret satsning for utvikling av elevmedvirkning og elevansvar, gjentok han kun at elevene måtte være trygge.

Læreren som var min hovedinformant på skole nr. 3 sin framheving av elevenes trygghet kunne ses i relasjon til hans framheving av balansegangen mellom elevmedvirkning og det ”å ikke slippe det for fritt”. Men selv om han lyttet til elevenes synspunkter, vektla han ikke at elevene skulle utvikle rutiner som grunnlag for medansvar. Som Dahl (2004) sier, er det ikke nødvendigvis slik at lærere er negative til forandring. Det er heller slik at det eksisterer forskjellig grunnleggende oppfatninger om hva kunnskap er, og hva lærer og elever skal gjøre når de samhandler om kunnskapen (Elmore, 2006). Utprøving av metodebruk krever utvikling på mange felter som fungerer som rammeforutsetning for at denne metodebruken skal fungere. Det er krevende utviklingsprosesser som selvsagt også vil bringe med seg tvil.

Den første rektoren ved skole nr. 3 uttrykte at han syntes det foregikk mye fellesundervisning, at læreboka lett ble styrende, og at han kunne tenkt seg noen initiativtakere i kollegiet. Rektor nr. 2 sa at han savnet at lærerne i større grad uttrykte klare læringsmål med det de gjorde. Han savnet samarbeid i stedet for bare samordning. Men han hadde ikke tro på en teamorganisering knyttet til det enkelte trinn. Han hadde intensjoner om at kollegiet gruppevis skulle arbeide med læringsstrategier, men ville knytte den satsningen til enkeltfag. Lærerne ved denne nesten fulldelte skolen på barnetrinnet var organisert i kun 2 team. Teamsamarbeid knyttet til fag tjener en annen funksjon enn team der elevgruppene er utgangspunktet for videre utvikling. Pedagogisk utvikling krever at det tas utgangspunkt i den aktuelle elevgruppa på det enkelte trinnet, hvilket erfaringsgrunnlag de har og hva de mestrer fra før. Et visst samarbeid på tvers av fag er nødvendig for å utvikle arbeidsformer som med utgangspunkt i den enkelte elevgruppa kan støtte opp om utviklingen av elevbevissthet og elevansvar. Det trengs satsning både i forhold til fag og i fellesskap i forhold til elevgruppe. Å begynne med fag kan selvsagt likevel være hensiktsmessig, men det må også skje en drøfting og felles forståelse i et lærerteam på tvers av fag. Ellers kan det lett bli slik at det en faglærer bygger opp, bryter en annen ned.

Den første rektoren på denne skolen hadde medarbeidersamtaler ca. annen hvert år, og framhevet at lærerne syntes det var unødvendig da de mente at han visste svarene allerede. En harmonimodell for utvikling var framtreddende. Selv om en i et lite kollegium i fådelt skole kan ha en følelse av tett samarbeid, trengs også der strukturer og strategier for målrettet utvikling.

På skole nr. 9 hadde rektor en overdreven tro på ”smart board” som løsning. Læreren som var min hovedinformant erkjente at det kunne være et bra redskap, men ikke ”den store pedagogiske løsningen” på utfordringene. På denne skolen syntes det å eksistere noe sprik med hensyn til strategivalg, samtidig som elevgrunnlaget satte sine begrensninger. Innvandrerelevne ville bli styrt. Norskspråklig begrepsopplæring satte også sine begrensninger i forhold til metodebruk. Øzerk (2003) viser til at de nye arbeidsmåtene i skolen forutsetter språklige ferdigheter i norsk, og derfor kanskje ikke umiddelbart passer inn i forhold til minoritetsspråklige elever.

Det var generelt satset noe på tverrfaglig arbeid på skole nr. 9, men i mindre grad på dette 10. trinnet enn på trinnet under. Fokus var på 10. trinn i større grad rettet mot eksamen i fagene. Elevene var også gruppert i stabile grupper ut fra det å bli godt kjent med hverandre før muntlig eksamen. Tverrfagligheten på 10. trinn ble først og fremst framhevet ut fra et argument om at det styrket begrepsinnlæringen, og ble i stor grad gjennomført som såkalte ”bredfeltplaner”, dvs. at fag for fag forsøkte i time for time å forholde seg til de samme begrepene.

Rektors utsagn om lærernes krav om lærebøker og lærerens utsagn om utfordringene knyttet til overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn, syntes for øvrig å styrke konklusjonen om en plassering under denne dannelseskategorien.

Læreren på denne skolen (nr. 9) påpekte at mange av lærerne syntes at rektor som et resultat av nasjonale prøver i for stor grad påpekte skolens plassering i forhold til andre skoler. Rektor hadde også noe sprikende utsagn knyttet til det å oppnå resultater og bli sammenlignet med andre skoler. På den ene side uttrykte han: ”Hvis vi ikke er i fremste linje, så kan du miste jobben og du kan miste jobben. Er det slik dere vil?” På den annen side uttrykte han at det ikke gikk an å bry seg om at deres skole kom dårlig ut i en slik statistikk. Han sa seg også ”enig med Klemmet” i hennes satsning, men det var kanskje ut fra et generelt synspunkt på at lærere trenger et visst ytre press. På den annen side uttrykte han at han var imot nasjonale prøver, og at han ville ha en eksamensfri skole. Han uttrykte en viss misnøye med en del av kollegiet, samtidig som han sa at han visste at lærerne gjorde sitt beste.

Rektors varierte utsagn forteller vel først og fremst om det presset han som skoleleder er utsatt for, ikke minst i en slik skole med sitt særegne utgangspunkt for utvikling. Det må virkelig oppleves som *en kamp mot vinden*, slik han uttrykkes det. Å lære å lese som en teknisk sak er enklere enn å lese for å forstå og lære. Med et dårlig ordforråd blir det opp gjennom trinnene vanskeligere og vanskeligere å forstå både begrep, syntaks og tekststruktur (Nordstrand, 2003: 137). Mange elever kan derfor nødvendigvis ikke mestre så godt nasjonale prøver laget for elever med norskspråklig bakgrunn og kultur. Det er lett å si seg enig med rektor i at det er smakløst å på lik linje med norskfødte barn kreve testing av barn som for eksempel har dårlig utgangspunkt for videre læring når de kommer til Norge, og som har bodd her i kun noen få år. Men enda mer smakløst er det vel at skolen til tross for det overveiende flertallet innvandrerbarn ”henges ut offentlig”.

På bakgrunn av elevers traumatiske opplevelser før de kom til landet, framhevet både lærer og rektor på skole nr. 9 vektlegging på trygghet som en absolutt nødvendig forutsetning for den pedagogiske virksomheten. Rektor framhevet også elevenes motivasjon, og hadde stor tro på at satsningen på ”smart board” skulle styrke deres motivasjon. Læreren var redd for at de nasjonale prøvene skulle føre til at mange elever mistet troen på at egen innsats skulle gi resultater. Hun opplevde de nasjonale prøvene som en hindring for å kunne styrke elevene i en deres utviklingsprosess.

På skole nr. 11 (7. trinn) var ikke norskfaget koplet til tverrfaglige undervisningsopplegg, men noe til turer og adskilte opplevelser. En viss tverrfaglig planlegging kan styrke lærernes kreative innfallsvinkler tilknyttet metodebruk, livsmiljøtilknytning og opplevelsesorientert læring. Avhengig av helhetlige sammenhenger kan det også gi økt rom for handlingsorientering og elevmedvirkning som grunnlag for utvikling av metakognitive ferdigheter og evne til å ta mer selvstendig ansvar, hvis slike prosesser følges opp på en

systematisk måte. Tverrfagligheten må selvsagt likevel ses som et kriterium sammen med andre kriterier.

Læreren på skole nr. 11 framhevet også elevenes trygghet, det at elevene skulle lære å uttrykke sine meninger og lytte til hverandre. Elevene ble ofte samlet i samtalering på lave gymnastikkbenker framme ved kateteret. Læreren satte også elevenes trivsel og helhetlige utvikling i mente når hun uttrykte bekymring for tilbudene til de elevene som ikke var så teoretisk sterke. Hun sa at fag som for eksempel forming, som kunne ”gi slike elever et pusterom”, ble nedtonet i sammenheng med materiellinnkjøp.

På grunn av at læreren ved denne skolen hadde de fleste fagene på trinnet, hadde hun lite teamsamarbeid og savnet et slikt samarbeid. Hun styrte det meste selv, og syntes å ha lite innblanding fra andre. En annen lærer hadde 6 timer i samlet elevgruppe, hadde hovedansvaret for en elev, og var i navnet kontaktlærer for 7 av elevene. Det ble imidlertid min informantlærer, som hadde en mer helhetlig oversikt, som fikk hovedansvaret for 23 av de 24 elevene på trinnet. Læreren uttrykte frustrasjon over arbeidssituasjonen.

Rektor på skole nr. 11 framhevet at lærerne hadde en kompetanse i form av mange års erfaring. Samtidig som han framhevet at lærerne hadde kompetanse, uttrykte han forbauselse over at elevene ikke i større grad kunne foreta selvstendige valg. Rektor framhevet at lærerne i større grad burde ta fatt i utfordringene uten at han selv framhevet hvordan de burde arbeide med disse utfordringene. Han hadde ikke en stegvis utviklingsplan for videre kompetanseutvikling med utgangspunkt i lærernes ståsted, og han vektla ikke lærernes planarbeid som redskap for videre utvikling. Både lærer og rektor framhevet at det ble mye arbeid med møter knyttet til enkeltelever. Samtidig uttrykte rektor at skolen ikke hadde uvanlig mange elever med særskilte behov.

Lærerne og skoleledelsen i disse tre skolene skjønnte betydningen av vektlegging på basisferdigheter som grunnlag for videre læring. Problemet videre er de vanskelige balanse ganger slik vektlegging representerer. Vektleggingen på basisferdighetene kan føre til at undervisningen rettet mot utvikling av basisferdighetene styrkes, men trenger ikke føre til at andre målsetninger, som for eksempel elevmedvirkning, tverrfaglighet og livsmiljøtilknytning styrkes. På sikt kan det hemme utviklingen av progressive siktemål for mer helhetlig dannelse og læring.

Lærerne og skoleledelsen ved disse skolene uttrykte at de nasjonale prøvene hittil ikke hadde fungert som et redskap for pedagogisk utvikling og skoleutvikling. Lærer og skoleledelse ved skole nr. 3 og 11 trodde at de nasjonale prøvene kunne bli et bra virkemiddel hvis de ble forbedret, og hvis rammefaktorene rundt gjennomføringen av prøvene ble forbedret. Skole nr. 9 kom selvsagt i en særstilling i så måte.

Læreren på skole nr. 3 sa at han ikke hadde særlig innsikt i ny læreplan ennå, men framhevet trening i basisferdighetene. Den første rektoren ved skole nr. 3 framhevet at *ungene skal kunne prestere godt i basisfagene først og fremst*, mens den andre rektoren framhevet at han hadde ønsket klarere læringsmål, *”for å sette det på spissen, at i tredje klasse skulle de kunne femgangen”*. Læreren og rektor ved skole nr. 11 uttrykte begge om ny læreplan at de ennå ikke hadde klare synspunkter på hvor mye fastlagte faglige mål de ville ha, sett i forhold til fordelene de så med at planen åpnet for større frihet i pedagogiske valg. Læreren på skole nr. 9 uttrykte ønske om mer føringer samtidig som hun så det positive i at det var rom for mye valg. Rektor på skole nr. 9 hadde lite å si om den nye læreplanen. Han syntes å oppfatte

planen som uvesentlig i forhold til å finne løsninger på de praktiske utfordringene de sto ovenfor. Alle uttrykte stor skepsis til offentliggjøring av skoleresultater.

Generelt sett syntes disse tre skolene å ha mest trekk som kan identifiseres med en material dannelses, selv om her selvsagt også eksisterte andre dannelsesperspektiver. Det som var mest framtrødende, i det minste hos enten rektor eller lærer, eller hos begge, innen den enkelte skoleorganisasjonen, var den lineære tenkningen. Når faglig kompetanse trekkes fram som viktig faktor uten å sette denne faktoren inn i en videre sammenheng, slik som hos lærer og ledelse ved skole nr. 3, representerer det en lineær tenkning. Når bestemte hjelpemidler som ”smart board” framheves som den store sentrale løsningen, slik som på skole nr. 9, fokuseres det også på en dimensjon i en kompleks pedagogisk virkelighet. Og når tilpasset opplæring blir individuelle arbeidsprogram med noe vag differensiering, slik som på skole nr. 11, kan det bli travelt for læreren å undervise enkeltelever. Læreren blir den sentrale aktøren, og arbeidet kan bli vel teknisk for i hvert fall noen av elevene. Det motsatte er en sirkulær tenkning der en setter fokus på de mange små virkemidler som virker inn på de helhetlige læringssammenhengene.

Noen vage svar i forsøket på å få fram en helhetlig tenkning vitner også om noe vag forståelse av betydningen av en sirkulær didaktisk tenkning. En sirkulær tenkning innebærer at en ser hvordan forskjellige faktorer i en skolevirkelighet griper inn i hverandre og skaper et grunnlag for suksess eller fallgruver. En lineær tenkning medfører at fokus settes på avgrensede felt uten at det tas høyde for de sammenhengene der kunnskapen skal omsettes til praktisk handling. Når fokus settes på en side ved den komplekse virkelighet som undervisning utgjør, fører det til at andre sider ved undervisningsvirksomheten blir tilsvarende nedtonet og skadelidende (Løfsnæs, 2002).

Når den sirkulære tenkningen er vag, vil skolen ha problemer med å få en konstruktiv videreutvikling. En lineær tenkning medfører dermed lett både fallgruver og det å ikke våge på nytt. Generelt har tenkning om skole dreid seg vel mye om en lineær tenkning.

Skole nr. 9 kommer nok i en særstilling. Læreren på denne skolen var veldig opptatt av å se den enkelte fremmedspråklige elevens potensiale, og ville unngå å ødelegge elevens motivasjon og innsatsvilje gjennom at eleven ble sammenlignet med norskspråklige elever som hadde et helt annet utgangspunkt for læring. Lærerstyringen, lite temaundervisning der fagene gikk mer inn i hverandre og skapte mer helhetlige og livsnære læringssituasjoner og det hun selv kalte ”tilbake til det tradisjonelle”, kunne ha sine særskilte årsaker, men tilsier likevel en dominans på material dannelses.

6.2 Vekt på formal dannelses, men noe begrenset vekt på deliberal demokratisk dannelses

Målsetningen om elevmedvirkning er ikke enkel å oppfylle. For å kunne medvirke og ta ansvar må elevene utvikle en metabevissthet om hva arbeidet krever av dem og hvilke målsetninger de arbeider mot. Slik måloppnåelse krever kommunikasjon om metodebruk så vel som faglige læringsmål, og dermed en viss vektlegging på deliberal demokratisk dannelses. Elevmedvirkning må likevel ikke forveksles med elevbestemmelse.

Vektlegging på formal dannelses krever også at læreren systematisk kan utvikle det grunnlaget i læringsmiljøet som metodebruken forutsetter. Elevene kan lett tildeles større ansvar enn de har forutsetninger for å kunne ta. Disharmonien mellom ansvarstildeling og de forutsetningene elevene har for å kunne ta dette ansvaret kan lett bli til hindring for utvikling av medvirkning

og medansvar. Det kan også skje uten at samhandlingen og kommunikasjon i undervisnings-situasjonene blir tydelig skadelidende. Det vil imidlertid innvirke på engasjementet og læringseffekten. Det blir vanskelig for elevene å ta medansvar hvis de ikke har lært hvordan de skal forholde seg for å få en effektiv læringsprosess. Og det blir tilsvarende vanskelig å få en målrettet utviklingsprosess på organisasjonsnivået uten en felles forståelse hos lærere og skoleledelse om strategier for å oppfylle uttrykte visjoner, jfr. begrepet handlingsmønstre (Schutz, 1982).

Skole nr. 1 var en liten bygdeskole med 35 elever. Etter tidligere kriterier for klassesdeling ville skolen blitt betegnet som en tredelt skole. Det var til sammen 10 elever på 3.-4. trinn, og disse fikk undervisning sammen. De 10 elevene utgjorde også lærerens basisgruppe. I norsktimene var vanligvis 2 av elevene på 3. trinn sammen med 4. trinn. De øvrige fikk på grunn av problemer med lese- og skriveopplæringen undervisning i en gruppe for seg. Læreren fikk da en gruppe på 7 elever. Hun hadde for øvrig de fleste fagene i elevgruppa. Læreren var ny på klassetrinnet dette året, og syntes at elevene manglet en del basis-kunnskaper og basisferdigheter.

Da første datainnsamling ble foretatt, hadde elevene verkstedpedagogikk sammen med 1.-2. trinn. De hadde imidlertid sluttet med verkstedpedagogikk da 2. datainnsamlingsrunde foregikk. Lærerne på 3.-4. og 1.-2. trinn utgjorde et team. Læreren på 1.-2. trinn hadde noen få timer på 3.-4. trinn da første datainnsamlingsrunde ble foretatt, men dette var blitt redusert til omtrent ingenting året etter. To timer cirka annenhver uke ble brukt til plangruppemøter. Hele personalet utgjorde plangruppe. Tilsvarende tid ble i ukene imellom brukt til teamsamarbeid. Det var forholdsvis stor stabilitet i personalet.

Jeg hadde vært til stede i et opplegg der elevene på 4 trinn arbeidet med å skrive videre på en tekst som de hadde påbegynt dagen før. Teksten hadde tilknytning til temaet brann. Læreren fortalte at de senere skulle skrive teksten inn på data. I samtalen om opplegget framhevet læreren det å motivere elevene, og at skriveingen var satt inn i en sammenheng. Hun fortalte at elevene dagen før hadde jobbet med tankekart og motivasjon. De fulgte videre en arbeidsplan med oppgaver gruppert under "kan gjøre" – og "skal gjøre". Læreren brukte bøkene fleksibelt.

I samtalen om elevenes skriveprosesser sa læreren at hun hadde tenkt en del på denne balansegangen mellom å fokusere på skriveprosessen og rettskrivingen. Hun forsøkte å få elevene til å "slippe seg løs" og først og fremst uttrykke seg når de hadde skriveoppgaver av denne typen. I det vi så tilbake på at elevene hadde samarbeidet litt, ble læreren spurt om hun stimulerte dem til å hjelpe hverandre. Hun svarte: *Ikke noe annet enn at jeg lar dem få lov til det hvis de tar initiativ selv.*

Jeg kommenterte at hun hadde vektlagt å ha mye variasjon:

L: Ja, det kreves det når en har slike dobbeltøkter, det kreves altså. Hvis jeg ikke varierer, da går de lei. Og det merker jeg fort altså. De er veldig flinke til å gi uttrykk for det. Da blir de rastløse.

Da vi snakket om de mange målsetningene som må balanseres mot hverandre i norskfaget, forklarte læreren at hun vekslet mellom å sette fokus på produksjon av tekster, rettskriving og skriftforming. De kunne også sette fokus på å analysere bestemte rettskrivningsregler i de produserte tekstene. Videre fortalte hun at de for øyeblikket hadde fokus på lesemengde, og leste minimum 15 minutter hver dag. De hadde leselekse og en liste der det skulle bekreftes at det var blitt lest høyt for noen heime. For øvrig forsøkte hun å stimulere elevene til å lese ved

å snakke litt om bøkene. Hun satte fokus på forskjellige forfattere, og leste noe fra disse forfatterne for elevene. De hadde skaffet seg lettlesningsbøker som skulle stimulere elevenes leselyst. Hun syntes at det fungerte godt å bruke slike lettlesningsbøker, men skulle gjerne hatt enda flere bøker å velge mellom. De brukte også leseark der vanskegraden var tilpasset de enkelte elevene.

I den nærmere drøftingen av langsiktige mål, sa læreren:

L: Ja, det som jeg synes er viktig, og som jeg har i min strategi, det er at jeg prøver å være konsekvent, og å ha rutiner, og at det er forutsigbart, stort sett. Pennalet skal ligge på pulten og det skal være ryddig på pulten, og -. Altså de her dummere tingene egentlig, som er veldig -, de må tas i tur og orden.

Hun påpekte videre at hun var holdt for å være streng, og at elevene hadde gitt uttrykk for at de syntes det var veldig greit. Med referanse til at hun hadde sagt at de brukte involveringspedagogiske klassemøter noen ganger, ble det spurt om hva de vektla da:

L: Det er at de skal få komme fram med egne meninger, synspunkter. Og ikke minst det her med at alle sammen skal få lov til å snakke. [] Det har jeg jo som mål at jeg skal slippe å stå der og fortelle. Ja, og det her med at de skal bli selvstendige i forhold til ukeplanen. Det håper jeg jo at de mer og mer skal bli. At de blir mindre og mindre avhengige av meg, at jeg må fortelle dem hva de skal gjøre. Men foreløpig så må vi innarbeide strukturer, ja. Det er et mål jeg har i løpet av året. Men det henger sammen med at de må bli bedre å lese. De må kunne lese ukeplanen, og de må kunne lese arbeidsoppgavene og skjønne dem.

I det andre opplegget hadde hun brukt en form for verkstedpedagogikk. Da var alle på 1.- 4. trinn og begge lærerne på teamet til stede. Oppgavene på stasjonene som alle var innom i løpet av undervisningsøkta gikk ut på å lese med ordbildekort, lage bilder av plastperler, sortere, telte og bytte knapper med litt samtale for å utvikle begrepsforståelse, lage mønstre med tråd på spikerbrett og tegne av mønstrene og lese i billedbøker og lettlesningsbøker. Læreren forklarte at målet med dette var bl.a. at elevene skulle få lesetrening og matematikkbegrep. Lesegruppa fikk ligge på golvet og lese eller sitte hvor de ville.

Jeg syntes at de hadde utnyttet arbeidssituasjonene lite til aktiv samtale om begrep og det å utvikle bevissthet om leseprosess og hva de hadde lest, og spurte derfor lærerne om hvordan de mente deres rolle skulle være. De svarte at det var å veilede og oppmuntre, og framhevet at en målsetning også var at elevene skulle fungere i samarbeidet i gruppene og konsentrere seg. Elevene skulle vite hvor de skulle gå når de skulle gå til neste stasjon, og huske hvilke stasjoner de hadde vært på når de etterpå skulle skrive logg. Jeg spurte lærerne om hvordan de kontrollerte at elevene hadde lest:

L: Da går vi rundt og spør, spør litt om hva det handlet om, og – ser på dem, om de leser. Og noen ganger får vi dem til å lese. ”Kan du lese den setningen for meg eller det her stykket, eller –”.

Da vi fokuserte på planarbeidet, fortalte læreren at hun allerede så at den planen hun hadde lagt i norskfaget kom til å skjære seg. Hun forklarte at hun på grunn av at noe hadde sviktet i begynneropplæringen med denne elevgruppa, måtte prøve seg fram for å finne en passende tilpasning. I etterlysningen av tverrfaglig plan, svarte læreren:

L: Ja, det har jeg prøvd meg på, og ikke syntes at det har fungert noe særlig.

F: Ikke det?

L: Nei. Det ble bare tull.

F: Men det er jo en viss tverrfaglighet når dere snakker om brann, skriver om brann og leser om brann og-.

L: *Ja, og så skulle vi jo hatt om brann i naturfaget, men det har vi ikke. Der har vi om luft for øyeblikket.*

Det ble påpekt at hun jo hadde de fleste fagene med elevgruppa. Knyttet til det ble det sagt at da skulle mulighetene være store til tverrfaglige sammenkopling.

L: *Ja, da. Jeg både vil og kan og tør, men får det ikke til.. Jeg har bare erkjent det. Jeg har prøvd og planene var lagt. Men det ble bare tull. [] Det går vel på det at en må være så pass -, at en må finne så mye stoff selv. Altså det her med, når du har flere klasser i lag, og da skal få det tilpasset hver enkelt. Man må lete så veldig mye. Og når en har bøker som en kan la elevene jobbe med mens den ene gruppa holder på (sammen med læreren), så styrer bøkene. De gjør det altså. [] Og hvert enkelt læreverk legger opp til en del tverrfaglighet. Men de legger ikke opp til de samme temaene. Alle bøkene har tema der de tar flere fag med, men de tar ikke opp samme tema. Det er vanskelig å forene fagene til tema. I ei fagbok står et forslag om tverrfaglig opplegg og i en annen står et annet forslag. Ofte kan det bli slik at jeg tenker at hvorfor gjorde jeg det heller ikke slik.*

Jeg spurte i første datainnsamlingsrunde rektor om han syntes teamene fungerte:

R: *Ehh, hadde det vært en større skole, så hadde det blitt litt annerledes. De sier det selv. og jeg ser det vel også, at man er veldig opphengt i det en skal planlegge for sine klasser og sine timer. Så det blir ikke det teamsamarbeidet med fordeling av oppgaver. De går inn til sine klasser og har ansvaret der. Det er litt vanskelig på komme bort ifra det der. Det låser seg litt.*

Da jeg spurte rektor om han visste hva lærerne satset på i de forskjellige utviklingsammenhengene, viste han til virksomhetsplanen. Han viste til at det var 5-6 nye satsningsområder som var utarbeidet av rektorene på kommunenivået, og som skulle implementeres i deres virksomhetsplan. I den sammenheng uttrykte han at han syntes det lettet han i arbeidet å få definert overordnede målsetninger på kommunenivå. De kunne selvfølgelig ha egne visjoner, men de måtte gå i samme retning som de var blitt enige om på kommunenivået.

Jeg spurte om hva han syntes var de viktigste utviklingstiltakene som skolen for tiden arbeidet med:

R: *Nei, som sagt skolebibliotek, og det henger sammen med IKT-satsningen. Og så har vi noen fondsmidler som vi tenkte å bruke for elektronisk katalogisering av bøker, merking av skolebibliotekbøkene slik at tilgjengeligheten for elevene skal bli bedre. Det skal lede til leselyst. Og jeg har kanskje inntrykk av det her med det og dataskjermen, at vi må bli bevisst så det ikke blir et flimmer bare for elevene. Altså hvordan de bruker det, med kildesortering og vurdering og alt det der, det ser jeg på som veldig viktig.*

I den nærmere samtalen om planarbeid og utviklingsarbeid sa rektor at det var jo snakk om små forhold, så det burde være lett å få planer og utviklingsarbeid til å henge sammen.

R: *Men jeg har jo inntrykk av at selv om vi synes at vi har utviklet gode planer, så hvis de blir for omfattende, så har de lett for å bli stående i hylla. Jeg prøver å sette det i system dette med planverket vårt, slik at vi av og til bruker det, jeg forsøker å minne dem på. Nå har jo ikke jeg i så mange år vært rektor da, selv om jeg har vært her i mange år. Så jeg har måttet jobbe litt -, tenkt igjennom selv hvordan kunne det gjøres tydeligere, for eksempel sette slike milepæler. Da og da skal vi være ferdig med en ting. Vi har ikke vært flinke til det så langt, men vi prøver nå å få det mer til. Da kan jeg nevne bl.a. det her med leseplan for den enkelte klasse, og likedan den IKT og bibliotekplanen.*

I sammenheng med at han ble bedt om å utdype hva som måtte til for å få videre utvikling, sa rektor at det lå litt i kortene at de måtte satse på leseopplæringen. For øvrig fortalte han at foreldre og elever i en brukerundersøkelse hadde ønsket mer elevmedvirkning, og at de hadde laget en ny plan for skole-heim samarbeidet.

R: *Ja, jeg synes jo det er viktig at en kan få ansvarliggjort den enkelte lærer. Det er vanskelig å,-, jeg synes ikke det er rett å gå inn og detaljstyre hva de holder på med. Men at vi kan holde en viss retning på det vi driver med, ut ifra det at de tar tak i det som de skal ta tak i. Det tror jeg vi har muligheter til å kunne få til, i organiseringen av hverdagen. Og - det må være en viss fasthet i det.*

Da jeg spurte om hvilke utviklingstiltak han syntes skolen hadde lyktes særlig godt med, svarte han at de hadde jo fått veldig god tilbakemelding på en del prosjekter som han hadde nevnt tidligere. Det var bl.a. seiltur med miljølæreopplegg. Da hadde de 7 forskjellige ”strandplasser” som de valgte mellom fra år til år. De hadde for øvrig et prosjekt ”Lær med skog”, og de hadde vinteruke. Når de hadde om miljøvern, ble det arbeidet med det i alle fag. De kunne for øvrig lage *snøhule, skulpturer og mangt*. På 3. og 4. trinn hadde elevene uteskole en gang i måneden. Han påpekte at slike tiltak kanskje hadde betydning for det gode miljøet de hadde ved skolen.

F: *Hvis dere ser litt helhetlig på det da, og ser på det å bli god til å lese i forhold det dere satser på ellers, synes du det er vanskelige balanse ganger dette?*

R: *Det har jo blitt lett for at, slik det har vært tidligere, at akkurat det med fokus på lesing kanskje ikke har vært godt nok. For det har vært så mange ting som en skulle satse på, temaer og prosjekter. Og så har det kanskje blitt lett å glemme ting, det gode som fungerer. Men jeg vet ikke om det er så vanskelige balanse ganger, hvis en holder fokus og vet hva en skal gjøre.*

På spørsmål om hva han ville framheve som viktigste mål, svarte rektor:

R: *For elevene, så vil jeg si at det viktigste målet det er at de får utvikle seg til gagns mennesker, at vi kan si at de får trygghet og at de er selvstendige.*

Da jeg i andre datainnsamlingsrunde spurte om de nasjonale prøvene ble et virkemiddel til pedagogisk utvikling og skoleutvikling, svarte læreren som var min hovedinformant (L1) kort nei. Hun begrunnet det med at hun fra før var klar over hva elevene hadde problemer med, og at det var slike ting som de *jobbet med hele tiden*.

På spørsmålet om hun trodde prøvene kunne bli et slikt virkemiddel, svarte læreren:

L1: *Ja, det går an. Men da må vi også få vite hva de er ute etter, det må vi nesten. Nå var det bare et forarbeid som vi plutselig fikk kastet på oss. Det var ganske tilfeldig hva vi fikk vite om. Men selvfølgelig,- hadde vi hatt prøvene flere år på rad, så vet en jo hva man er ute etter. Og da ser jeg jo for meg at kanskje undervisningen blir lagt opp mot de, det er i hvert fall ganske naturlig. Men jeg hadde aldri hatt noe lignende, så jeg visste egentlig ikke hva det gikk ut på.*

Jeg spurte om de følte at erfaringene med prøvene påvirket den pedagogiske utviklingen ved skolen. Begge lærerne i lærerteamet uttrykte at de fryktet for at det ble mer fokus på fag: *At vi får mer slik her-, hva skal vi kalle det for, fag -, at kosen blir borte. Faget blir for -, presset blir for-*. På spørsmål om det var noe de hadde gjort tidligere og som de var redd for å miste i denne prosessen, svarte de:

L1: *Leken.*

L2: *Ja, leken og den friheten.*

På spørsmålet om de opplevde at enkeltelever kvidde seg for å være med på prøvene, svarte lærerne at noen *grudde seg forferdelig, mens andre syntes det var kjempemorsomt og gledde seg veldig*.

Jeg spurte om hvordan de ville hatt ny nasjonal læreplan hvis de hadde fått påvirke hvordan den skulle være. De svarte at de ville hatt målark, som hadde vært felles for skolene, og muligheter til lokal tilpasning.

Jeg spurte lærerteamet om de syntes at utviklingen gikk i en bra retning og at samarbeidet på organisasjonsnivået fungerte bra:

Begge: Vi er jo ganske enige om ting og jobber godt i lag.

L1: Ja, vi gjør jo det som vi vil, uansett. (Latter)

L2: Jo, det er jo sant det. Men samtidig så gjør vi jo det vi skal gjøre.

L1: Ja, selvfølgelig.

F: Hva opplever dere som den største utfordringen med teamsamarbeidet?

L1: Vi har jo ikke noe team.

F: Men dere er jo et team.

L2: Vi har lite vi gjør sammen. [] Vi er jo veldig selvstendige i arbeidet vår. Vi gjør vårt arbeid, og gjør jo det vi får tid til å gjøre.

L1: Ja, det er få som blander seg opp i det vi gjør.

På spørsmålet i andre datainnsamlingsrunde om de nasjonale prøvene hadde fungert som et pedagogisk virkemiddel, svarte rektor:

R: Jeg tror det er et dårlig virkemiddel. Det var veldig mye tid brukt uten at vi kunne si at det var så "matnyttig" som det skulle være, i hvert fall ikke i tillegg til det som vi bruker av kartleggingsmateriell. Det ga ikke noe ny informasjon. Og noen av prøvene, bl.a. den elektroniske prøven, der fikk man jo tilbakemelding på hva eleven hadde skåret, men hva de var svak og sterk på gikk jo ikke fram. Vi fikk bare elevene plassert i en kategori, at de skåret slik og slik, uten at vi kunne bruke det som en diagnostisk prøve. [] Men hvis jeg skulle si noe om det å ha nasjonale prøver, så synes jeg det er greitt. Det bør komme noe, for så får vi også en nasjonal test på hvor elevene står. Men på en liten skole så vil jeg jo tro at de lærerne som har elevene, har en rimelig god kartlegging av hvor elevene står, og hva som trengs av tiltak å sette inn på den enkelte for tilpasset opplæring.

Han påpekte at prøvesystemet nok likevel førte til en viss bevisstgjøring:

R: Det gir nok en bevisstgjøring, og fokus på det her med den lærende organisasjon, ja -, og fokus på kvalitet, det tror jeg. Det har nok en effekt. Slik at en vet at her blir det testet med tanke på at man og er med og ser hvordan man står i forhold til andre. Det tror jeg.

Videre framhevet rektor at de hadde fått samme informasjon fra flere hold som de leste i tilfelle det kunne fortelle dem noe nytt. Men så viste det seg at det dreide seg om noe de allerede hadde fått. De hadde også hatt mye problemer med datanettet etter som de manglet bredbandtilkopling

På spørsmål om de syntes at skoleeier, skoleledelse og lærere "dro i samme retning" i kompetanseløftet, svarte rektor:

R: Jeg har jo inntrykk av at alle vil gjøre sitt ytterste for å gjennomføre dette på best mulig måte. Det tror jeg. Men det ligger kanskje litt motstand i -, ja, blant lærerne slik -, også i forkant. Man vegrer seg litt -, nå kom dette her -, det tar tid, mye rettarbeid, osv. [] Slik jeg ser det, så bør det ikke være en prøve som kommer og som legger slik styring på hva vi jobber med. Det bør jo være at målene i læreplanen er slik at vi jobber fram mot det, og så kan det komme inn tester da som ser om man er på rett veg.

F: Tror du det er fare for at det kan påvirke?

R: Ja, jeg har en mistanke om at det kan påvirke. For jeg fikk signaler når man gikk inn og så på de her prøvetestene, så var man inne der og så hva det er vi må beherske for å gjennomføre denne testen. Jeg tror nok at det er en fare for at kanskje noen kan skåre høyt fordi de har drillet på akkurat den typen oppgaver. Det er en mulighet for det tror jeg.

I videre samtale om de nasjonale prøvene, påpekte rektor at det var jo bra at elevene fikk bedre grunnleggende kunnskaper, men at han kanskje hadde litt tvisyn på dette med

prøvingen. Han framhevet litt senere at han syntes det var bra med kompetansemålene og ferdighetsmålene i den nye læreplanen. På spørsmål om det var noen kvaliteter ved denne skolen som de var redde for å miste, svarte rektor først at han ikke kunne peke på noe bestemt. På direkte spørsmål om de ville beholde de store prosjektene de hadde på skolenivå, svarte han at disse prosjektene ville de beholde.

R: *Det tror jeg at det -, selv så har jeg jo kanskje endret litt synet på det her med fådeltskole opp gjennom årene slik at jeg ser -, jeg er mer bevisst på fordelene med den fådelte skolen enn jeg var før. Slik jeg sa det før, så var det at jeg skulle ønsket at vi kunne ha ressurser så man kunne vær mer fulldelt, men det her med å jobbe i aldersblandet gruppe, det er veldig mange fordeler, veldig mye som vi på en måte får gratis, for å si det slik.*

Da det i den sammenheng ble spurt om hva han nå ville satse på for videre utvikling, svarte han:

R: *Ja, det er muligens det her med læringsstiler. For vi er jo selv gammel i faget og kanskje henger igjen i den gamle måten å undervise på. [], Det har vi jo nå blitt kurset på, og vi holder på å skal prøve å få til en plan for hvordan vi kan -, ja, muligens endre litt av vår praksis med tanke på å få til bedre tilpasset opplæring. Så det er i hvert fall et område. Så er det jo det her med mappevurdering. Det er to fine ting.*

Skole nr. 4 var en skole på 1.-10. trinn med i utgangspunktet 226 elever. Det var 34 elever på 10. trinn som jeg forholdt meg til. Elevene på trinnet var inndelt i 4 basisgrupper. Lærerne på ungdomstrinnet var samlet i et team på tvers av 8.-10. trinn. Det var avsatt faste møtetider til teamsamarbeid, og på ungdomstrinnet også til fagseksjonsarbeid. Ved første datainnsamlingsrunde påpekte rektor at de kanskje var *flinkere til å ivareta den pedagogiske biten årene før*, for nå var det *teamene som selv styrte det mot at de tidligere hadde det mer i felles fora i personalet*. Han påpekte da at de måtte *prøve å finne rom for å kunne ta opp pedagogiske problemstillinger oftere*. Ved andre datainnsamlingsrunde var plangruppa organisert slik at den besto av teamlederne, og rektor uttrykte at det da ble lettere å få drøftet og gjennomført ting på teamene. Skolen lå i landlige omgivelser.

Jeg hadde vært til stede i undervisningsøkter der det ble satt fokus på hvordan elevene selvstendig skulle bruke et hefte som læreren hadde laget. Heftet ga en oppsummering av historisk utvikling som grunnlag for forskjellige skrivesjangrer. Elevene skulle bruke heftet som en oppslagsbok. Målet var både å utvikle en dypere forståelse av litteraturhistorisk utvikling og å forstå sjangerlæra i lys av dette. Han forklarte at han likte å selv legge strategier og tilpasse undervisningsopplegg, og at lærebøkene dermed ble brukt som hjelpobøker. Arbeidsmåtene fikk dermed mye fokus kople til det faglige innholdet.

L: *Jeg har hatt norsk relativt lenge, og jeg føler jo at jeg har noen tanker selv om hva som er verdifullt da. [] Jeg synes ikke at -, nei læreboka i norsk har jeg ikke brukt mye. Jeg har brukt den, men bare som en slik støtte. Den styrer ikke, slik læreboka kanskje har en tendens til å gjøre i andre fag. Men jeg har følt at jeg hadde noen tanker om hvordan norskfaget skulle være, og jeg har følt liksom at boka strakk ikke til.*

I undervisningsøktene hadde han variert mellom selvstendig arbeid, gruppearbeid og plenumsoppsummeringer, samt at elevene en stund arbeidet med å skrive sine tekster inn på data og bruke retteprogram.

L: *Jeg synes det er et godt tegn hvis en kan klare å variere innenfor perioder og arbeidsøkter. Prøvde jo i dag, altså at man kan holde på med mange ting. Så leser vi noen tekster, og de har lest litt norrønt og litt Petter Dass og slik, og for å ha noe å henge det her på. [] Så det var -, målet i dag det var å få med alle, og så å skape en viss oversikt. Så holdt vi på -, ja, den her "data-biten" her da, det her med å skrive det. Noen påstår at det kommer til å bli eksamen*

med bruk av data etter hvert, ganske fort. Og da er vi avhengige av at vi har øvet litt. [] Og det her med den prosessorienterte delen da, den er jo litt viktig den også. Man kan jo ha sine tanker om den da, men den er jo mer "inn".

F: Hva slags tanker da?

L: Jeg synes jo at deler av det er bra. Det her som går på idemyldring, synes jeg er veldig verdifullt. De responsfasene og det her -, jeg har aldri prøvd meg på mer enn en responsfase for elevene. Nå tar jeg det inn og gir respons selv i tillegg da, men der har vi litt mer blandede erfaringer.

Videre sa han at han syntes at å lage ulike skrivesituasjoner og la elevene uttrykke seg der til forskjellige mottakere, var *mest spennende av alt og kjempelærerikt*. I den sammenheng trakk han fram elever som hadde lyst til å fortelle og hadde mye å fortelle, og dermed produserte en mengde tekster. Han sa at det måtte jo kombineres med mer formaliserte oppgaver, men hvis en var for opptatt av alt det formelle og alt man ikke fikk til, så kunne det være med og ødelegge i stedet for å utvikle.

I den nærmere samtalen om undervisningsøktene jeg var til stede i, kom vi fram til at et sentralt mål hadde vært å sette eleven i sentrum og at elevene skulle være mest mulig aktive.

L: Jeg har den erfaringen at det går ikke så veldig bra altså (med kateterundervisning), i ungdomsskolen. Du får vansker med å få med alle. Og det kan hende at det er nå også (vanskelig å få med alle), men ønsker du engasjement, så må du nesten legge opp til at elevene skal være der, at de skal være med. Jeg ønsker jo at før de går ut herfra i hvert fall, så skal de være så pass trygge at de tør å komme med innspill og at de har øvet på å reflektere rundt ting. Da bør ikke jeg stå der som fasiten og komme med den først. Så derfor kan jeg godt være med på litt ting som blir litt feil og "litt slik ut på isen og slik", men det synes jeg ikke er så betydningsfullt i den helhetlige sammenhengen.

Han viste en meget oversiktlig og velbegrunnet norskplan organisert ut fra de mangesidige norskfaglige vektleggingene. Denne planen tilgodeså varierte arbeidsformer, motivasjon og opplevelser knyttet til samarbeid. I denne planen var en del tverrfaglige opplegg integrert. Men teamet hadde ikke laget en egen tverrfaglig tema- og prosjektplan. Læreren forklarte at i forbindelse med prosjektperioder ble det mye tverrfaglighet, men for øvrig mest når han i periodeplanleggingen hadde muligheter til å integrere de fagene han selv hadde.

I den undervisningen som jeg var til stede i, hadde han vist en særdeles fin evne til vennlig, men tydelig og bestemt dialog med elevene. På kommentar om at jeg syntes at han klarte å komme elevene i møte og parere deres utspill på en veldig fin måte, svarte han:

L: Ja, det er klart, og det må jeg gjøre her. Og det er ikke alle som er like modne og slik, og det er vanskelig. Da må en følge med og ta utgangspunkt i elevene og vurdere hvor langt de har kommet rent faglig. Det er ikke likt.

Jeg spurte om hvordan han opplevde miljøet.

L: Nei, altså, nå synes jeg jo det var veldig bra i dag, og – jeg vet ikke om det hadde noen betydning at du var der. Men der er en, han merket du selvfølgelig, det er en elev der som det fort kunne blitt konflikt med. Jeg valgte vel egentlig å unngå den konflikten i dag da, men jeg kunne gjerne ha vist deg den hvis det var det. Men det er jo en som har en del spesiell tilrettelegging da.

Læreren fortalte at lærerteamet hadde måttet arbeid mye med atferdsproblematikk, og at det derfor ble mindre tid til samarbeid om tverrfaglig planlegging. På nærmere spørsmål om atferdsproblematikken svarte læreren at det var helt annerledes nå enn det hadde vært for 2 år siden da disse elevene møttes fra forskjellige skoler på barnetrinnet. På samme tid som de innførte et system med arbeidsplaner, hadde de også overgang til ny organisering med

individuelle arbeidsplasser langs veggene i rommet og muligheter til felles arbeid på bord i midten av rommet.

L: Nei, det ble altså for mye på en gang. Det var en knallhard overgang det her, og så litt disiplinproblemer i tillegg da som forsterket det der. Så det var vanskelig, ja. Men vi har hatt en voldsom utvikling da. Så nå er det jo bra forhold. Men det er klart slik i forhold til arbeidsvaner, så er det en god del å gå på, det er det. Men jeg synes det er stort sett bra. Det kommer seg.

På spørsmål om han så en fordel med slik organisering i undervisningsrommet, svarte læreren at han opplevde det som positivt at elevene hadde sine individuelle arbeidsplasser og sitt utstyr der. Det trodde han ikke at han ville ha byttet bort nå. Han påpekte at dette med basisgruppe i stedet for klasse hadde sine fordeler, men at det ble for stor gruppe når alle 34 var samlet. Da ble det vanskeligere å utvikle et "klassefellesskap". Når elevtallet for eksempel var nede i 20 på trinnet, slik det var på noen trinn hos dem, så han lite hensikt med å dele dem inn i grupper i undervisningssammenheng.

Han påpekte videre at det ble mer liv i diskusjonene når flere elever var samlet.

F: Men dere deler jo i mindre grupper innimellom.

L: Ja, men det vi sliter med nå, det er faktisk det her med å få trinnet samlet og få til ting i lag og det her å ha timer i lag. Det synes jeg at vi -, det burde vi ha, der vi kunne samle alle sammen.

På spørsmål om hva han ville framheve som viktige langsiktige mål for elevgruppa, svarte han:

L: Jeg er veldig opptatt av det her med miljøet da, arbeidsmiljøet og klassemiljøet. Og drømmen det hadde jo vært om de her kunne ha opplevd at når de gikk ut herfra, så var det på en måte en gjeng som kom til å savne denne skolen og klassen. Og inne i det ligger selvfølgelig det her med å være litt stolt av klassen, stolt av gruppa og stolt av å få være en del av den. Det synes jeg er viktig. Og når det gjelder norsk, det her å tørre og det her med trygghet og trivsel og tørre å være seg selv og tørre å vise seg fram og slik. Det er vel kanskje det som står øverst på ønskelista.[] Vi har jo som sagt slitt litt med den gjengen her tidligere, og jeg er litt spent på om vi får tid nok, men jeg ser jo at det er en bedring. Og det er bra, relativt bra nå, men det her å -, det gjelder hele skolen altså, det her å tørre å vise seg fram, tørre å være god, tørre å vise at de faktisk kan noen ting. Det tror jeg kan være en visjon eller en målsetning for hele skolen. [] Når jeg opplever flinke elever som ikke vil henge opp bakanmeldelsene sine på biblioteket fordi at de vil ikke vise fram de gode produktene sine for de andre. Da føler jeg jo at vi har et problem.

Videre snakket han om et prosjekt som hele skolen hadde vært sammen om, og hadde fått publisitet omkring. Han påpekte at det da var tydelig at elevene innerst inne syntes det var stort å få vise seg fram og våge å gjøre noe bra.

L: Så vi jobber -, jeg tror at det går jo framover. Men det tror jeg er viktig for skolen på sikt, framover, at vi blir en skole der det er tøft å gjøre det bra. Det gjelder både faglig og sosialt.

På spørsmål om hvordan de arbeidet når de hadde prosjektarbeid og om elevene var med og definerte mål i forskjellige sammenhenger, svarte læreren at de forsøkte jo i forhold til arbeidsplanene å få elevene til å få til de viktige verdiene i prosjektarbeid, at elevene skulle øves opp til å evaluere for eksempel. Jeg spurte om elevene også var med og definerte mål. Til det svarte han at det hendte, men at de ikke var så flinke til å gjøre det. Han mente at de hadde kommet noe lengre med evaluering enn med elevmedvirkning på den måten, og at elevmedvirkning var noe de burde satse på framover.

Jeg kommenterte at jeg syntes at han hadde elevene så pass i sentrum i det opplegget jeg var til stede i at medvirkning absolutt måtte sies å være med i bildet, men at det da kanskje var strukturene for å få dem til å være mer med og sette mål og slikt han mente de måtte jobbe mer med?

L: Ja, da det er -, men det der er vanskelig ennå. Og det er jo også en treningssak selvfølgelig, men det å øve dem -, det er jo ikke så enkelt å formulere mål. Så der har vi nok "en bit igjen".

I nærmere drøfting av teamets funksjon, det at de hadde fokusert mest på atferdsproblematikk og mindre på tverrfaglig planlegging på års- eller halvårsnivå, sa han:

L: Det har jo vært fint da å bruke mer tid på det faglige og slike ting, men om teamet da er det rette forum, det er jeg ikke så sikker på. Vi driver nå med å skal etablere et norskfaglig samarbeid. Vi er en del norsklærere her, og vi har lyst til å diskutere fag. Og da blir teamet kanskje feil forum i en del sammenhenger, hvis vi for eksempel skal diskutere prosessorientert skriving, hva som er verdien i det, hva vi skal vektlegge og slike ting. Så nå skal vi ta til med fagteam i norsk. Så får vi se om ikke andre kommer etter. Jeg har tro på at det kan være veien å gå.

I intervju med lærerteamet ble de opplysningene som læreren hadde gitt utfylt og støttet. Det hadde vært mye samarbeid om enkeltelever og sosial miljø, ved siden av at de hadde arbeidet med enkelte sider av undervisningsorganiseringen. Dermed hadde det blitt mindre samarbeid for å skape tverrfaglige sammenhenger. De fortalte forøvrig at læreplanene ble lagt ut åpent for alle på skolenettet, og framhevet satsningen på foreldresamarbeid. De hadde bl.a. gjort en forventningsanalyse av foreldres, elevers og læreres forventninger til skolens virksomhet, og laget plan for skole-heim samarbeidet.

Jeg spurte rektor ved skole nr. 4 om hva han mente var hans viktigste rolle som pedagogisk leder. Han svarte at den to-nivå modellen som var innført i kommunen, og som medførte at skolen var blitt en selvstendig driftsenhet, hadde medført at han hadde et annet personal- og økonomiansvar enn tidligere. Han hadde større selvstendig styring og dermed mer spennende utfordringer. Men han måtte bare konstatere at det kanskje ble den pedagogiske delen *som ble skadelidende*. På det området hadde de ikke de samme fristene og kravene som på de andre områdene han arbeidet med i sin lederrolle. Han påpekte samtidig at han syntes at den pedagogiske ledelsen burde være den viktigste delen i lederrollen.

R: Men vi sliter altså, og jeg tror faktisk du vil få det samme svaret hos de andre rektorene i kommunen. Om vi skal legge all skylda på kommunen sin to-nivå modell, det er jeg ikke sikker på. Men i alle fall, det er en del av årsaken, ja, uten at vi er tilført noe mer administrasjonsressurs.

Da jeg spurte om han noen ganger fikk sjekket om lærerne forholdt seg til de felles formulerte visjonene og målsetningene, svarte han at de *med jevne mellomrom hadde oppe satsningsområdene i virksomhetsplanen*.

F: Så det arbeidet i disse foraene, det styrer de selv? Det blander ikke du deg inn i?

R: Nei, lite. Men det er klart at føringene de ligger jo i virksomhetsplanen vår, og en del sentrale føring er det jo også som kommer, det vil det jo være.

Han fortalte videre at de hadde startet teamsamarbeidet i sammenheng med at de hadde hatt et utviklingsprosjekt for ny undervisningsorganisering. Da hadde lærerne på ungdomstrinnet meldt seg villige til å prøve ut et teamsamarbeid. Alle lærerne på ungdomstrinnet ble da et team. Etter hvert kom 2 team til sammen på barnetrinnet. De hadde altså kun såkalte "storteam", selv om 8. trinn hadde fått lov til å etablere seg som et miniteam oppe i det her. Han fortalte at fordelingen med å ha et team på ungdomstrinnet, var at teamet da kunne dekke alle de fagene som ungdomstrinnet skulle ha.

R: *De har ikke gått så mye på tvers av årstrinnene, men noe -. Der vi har manglet litt kompetanse, tysk for eksempel, kroppsøving, kunst og håndverk, har vi vært nødt til å gå litt på tvers av trinnene.*

Jeg spurte om hvordan han syntes lærerne samarbeidet og møtte de nye utfordringene.

R: *Det er klart at det er jo -, vi har mange som har jobbet her snart en mannsalder. Og med akkurat det blir det jo lett en kultur som gror fast i veggene altså. Men det er i ferd med å bli et generasjonsskifte. Vi har fått mange unge, nye folk de siste to – tre årene. Og det er klart at det er stadig nye ting som kommer. Og det er vi bare nødt til å forholde oss til. Så det er jo også hvordan du presenterer det her for personalet altså. Det er hvordan man går ut og hvilke føringer man legger, i hvor stor grad du klarer å også la personalet være deltakere, være med på å legge føringene også, selv. Men stort sett så syns jeg kanskje at det går rimelig greitt. Det er et veldig flott personale, det må jeg si altså. Det er -, vi har aldri -, altså diskusjoner det har vi jo, men ikke diskusjoner som er med på å skape holdninger som igjen er med på å skape fraksjonsvirksomhet og subkulturer i personalet, det har vi ikke.*

I samtale om evalueringer som var gjennomført, fortalte rektor at elever og foreldre hadde uttrykt ønske om mer elevmedvirkning. I den sammenheng fortalte han at han hadde pålagt alle trinnene å arbeide med klasse- og elevrådsarbeidet. I stedet for at elevene tidligere hadde valgt elevrådsledere, hadde skolen nå begynt å la elevene søke på stillingen som elevrådsleder. Tidligere hadde det gjerne vært den som var mest populær som ble valgt. Når elevene måtte søke på stillingen, ble det i større grad en som ønsket å gjøre en innsats i elevrådsarbeidet, som fikk rollen som elevrådsleder. Dermed hadde de nå fått *et supert elevrådsstyre* med elever som var *engasjerte, brant for skolemiljøet og ønsket å ta tak i ting.*

Han fortalte videre at alle lærerne var pålagt å ha en til to økter med arbeidsplantimerer i uka. Da styrte elevene selv arbeidet ut fra en form for arbeidsprogram for flere fag, og lærerne var veiledere. Han fortalte at det var teamene selv som la timeplanene. Hvilke lærere som skulle være teamledere, avgjorde han også etter søknad.

På spørsmål om hvilke utviklingstiltak han syntes de hadde lyktes relativt godt med, framhevet han *satsningen på IKT og skolebiblioteksiden*. Skolen hadde en filial til folkebiblioteket. En lærer hadde ansvar for biblioteket i 20 % av sin stilling. Åpningstiden var fleksibel i forhold til innmeldte behov fra elevgruppene, men utlån var særlig lagt til fredager. Pensjonister og elever kunne da møtes på biblioteket, etter som en gruppe pensjonister møttes fredagene. Pensjonistene kunne også være publikum ved framføringer.

Jeg spurte om hva han trodde ble de største utfordringene i årene framover. Han henviste da til innføringen av nye læreplan, og påpekte at den innføringen skulle skje før de ennå hadde rukket å innføre den læreplanen de arbeidet med.

Da læreren i andre datainnsamlingsrunde ble spurt om han syntes at de nasjonale prøvene hadde fungert som et pedagogisk virkemiddel, svarte han:

L: *Nei, ikke i den grad jeg har brukt de, så har det ikke fungert slik hvis du tenker på at prøvene skal få noen konsekvenser for videre opplæring. Prøvene kom på våren i 10. trinn, og elevene har jo gått ut. De er jo ikke her lengre. Men jeg tror jo kanskje at de kan gjøre det (fungere slik) på lavere trinn og eventuelt hvis den 10. -prøven kommer en annen tid på året.*

F: *Som eksempel på prøve, var det noe å lære ut av det?*

L: *I forhold til at den sa noe om hva slags verdier som bør framelskes hos elevene, sa de jo litt. Det var veldig fokus på 10. trinnet på det her med å reflektere, som man kanskje må lære av og kanskje fokusere mye på. Det var veldig bevisstgjørende at det var vanskelig.*

F: *Men hadde ikke du vektlagt ganske mye at de skulle reflektere?*

L: *Ja, det hadde jeg nok gjort, men det var litt spesielle oppgaver. Det var ikke nok med at en skulle argumentere og finne ut hva en selv mener, men en skulle også sette seg inn i andre sine situasjoner. Så formen -, men det er jo slikt som gjør at en ser at ting en har holdt på med kan gjøres på andre måter. Jeg innrømmer jo at selv er jeg veldig opptatt av det her med å diskutere og reflektere og slik, men nå måtte de inn i teksten på en måte. Det ble en utfordring ekstra synes jeg.*

F: *Tror du slike prøver kan bli et pedagogisk virkemiddel for utvikling?*

L: *Ja, det tror jeg. Det stilles relativt høye krav, og så får jo alle i landet et input i forhold til hva som bør være verdifullt og hva som bør være idealer. Så det har jeg tro på. [] Men jeg er litt usikker på effekten foreløpig altså, i forhold til at jeg opplevde kanskje i fjor at det var et voldsomt mas i forhold til avviklingen av prøvene. Og når prøvene var unnagjort, ble det et slik lettelsens sukk, endelig ferdig med både prøvene og rettingene og all den tid det tok og -. Så skulle man kanskje hatt en prosess etterpå med hva slags konsekvenser bør det her få framover.*

F: *Da brukes vel heller ikke prøvene på noen måte som grunnlag for videre utstaking av kursen for enkeltelever?*

L: *Nei, i hvert fall ikke av meg som hadde 10. trinn.*

Jeg spurte om han opplevde at elever kvidde seg for å delta på prøvene. Han svarte at 6-7 elever boikottet prøvene.

På videre spørsmål om han opplevde at skoleeier, skoleledelse og lærere ”dro i samme retning”, svarte han at det var vel *lærerne som var mest trege* og som *steilet litt* når det stadig kom nye ting og andre ting ble borte. Han eksemplifiserte med at *prosjektarbeid ikke var så i fokus lenger*, men nå var det *mappevurdering som liksom var i skuddet*.

L: *Ja, det kan nok hende at det kunne vært enda mer tydelig. (Det å dra i samme retning). Det er det her å være litt frampå og i front. Og det er jo klart det er en utfordring for oss å kunne dukke opp ifra det daglige jaget og på en måte få til en utvikling. Det er jo en utfordring, i tillegg til det vi holder på med til daglig, å se hva skal vi gjøre framover og hvor ønsker vi -, å ha en slik stopp av og til. Det er en utfordring å få til.*

Jeg spurte om det var noen kvaliteter ved skolen som han var redd for å miste i fokuset på prøveresultater.

L: *Nei, resultatene i seg selv, synes jeg jo er greitt. Men det er klart at dette med offentliggjøringen og alt det har jo ingen hensikt. Og hvis det blir et slikt jag etter å få resultat på prøven, så kan jo selvfølgelig det gi konsekvenser for undervisningen som jeg ikke synes er god. For det kan bli litt fokus på litt slik spesielle kvaliteter fordi en vet hva prøvene spør etter, og så får en slik voldsom fokus på akkurat det.*

F: *Tror du det påvirker deg og kollegiet for øvrig at det blir offentliggjort?*

L: *Ja, jeg er litt redd for at det kanskje kan gjøre det. Vi vil jo se det som trasig hvis vår skole skulle skåre middels eller relativt dårlig på en slik prøve gang på gang. En vil jo se på hva det er som gjør det. Men kanskje blir en så opptatt av prøveresultatene neste gang at det blir ikke noe generelt bedre kvalitet på det man holder på med, men man sikter mot prøvene. Og om så skulle skje, så er det jo negativt. Det er det jo.*

På spørsmålet til lærer om hva slags sentrale mål han ville framheve som viktige for å få til videre utvikling i undervisningen ved skolen, svarte han at han for det første ville ha *satset på fag og lærerne sin glød, og bygd på det*.

L: *Ellers så er det jo viktig å gjøre en del i forhold til samarbeid med lokalmiljøet. Jeg har tro på det å skape en egen identitet for skolen.*

Jeg spurte om hvordan han mente elevmedvirkningen og ansvaret for egen læring ble ivaretatt.

L: *Jeg tror nok at vi har noe å hente der, for det er vanskelig, altså i forhold til -, tenker du faglig?*

F: *Ja.*

L: *Det er vanskelig, og det er kanskje en treningssak også for elevene, at man må begynne å -. Kanskje kunne vi hatt en tydeligere plan på dette her i forhold til hvor langt skal vi ha kommet når elevene er på mellomtrinnet, hvor mye elevmedvirkning kan vi forvente, og hva skal de være med å medvirke på. Og så at man bygger på det. Slik at når de går i 10., så bør de ha kommet langt. Man kan jo gjerne ha en drøm om at alle elevene skal planlegge opplæringen sin selv i stor grad, -.*

F: *Har du tro på at det går an å lære dem det hvis en har strategier for det?*

L: *Ja, jeg har lyst til å tro at de i større eller mindre grad kan lære det. Men det er klart at for noen elever så kan det bli begrensninger. Men det krever jo at man har litt erfaringer. Og det gjelder jo for lærere også. Det er ikke så enkelt når en skal planlegge undervisning. Men man blir jo bedre etter hvert som man øver på det.*

På spørsmålet om hvordan han syntes den sosiale læringen ble ivaretatt, svarte han:

L: *Nei, jeg er litt usikker på om vi er god nok der til å få den balansen mellom fagfokus og det her å stoppe opp og pleie det her elevmiljøet og trygghet og trivsel, hvis det er det du tenker på. Jeg har veldig tro på at det må til.*

F: *Føler du ikke selv at du er ganske god på det?*

L: *Ja, altså jeg er god, og jeg synes jo i alle fall at jeg er villig til å bruke tid på det. Og så kan jeg diskutere hvorvidt det er viktig, og hvorvidt jeg bruker for mye tid på slikt og -, og at andre gjør mer rett, er mer stram på det her at når timen begynner så er det læreren sin tid, og da er det fag, fag, fag. Men jeg har i hvert fall -, ønsker i hvert fall at det skal være så verdifullt med den typen lærere, det her med å kommunisere med elevene og at elevene skal få lov til å kommunisere tilbake og slik. Jeg ønsker at det skal være viktig. Men det er klart at det er en balanse der i forhold til alt.*

Jeg spurte om han med tanke på kompetanseløftet syntes at alle partene ”dro i samme retning”. Han viste da til en felles kompetanseutviklingsplan for skolene i kommunen med prioriterte områder for satsning. I den sammenheng sa han at det med tilpasset opplæring var noe de selvfølgelig hadde jobbet med, men han syntes at de nå *med mappevurdering, læringsstiler og læringsstrategier hadde fått en ny innfallsvinkel til tilpasset opplæring.*

L: *Og der er jo så mye nytt og spennende som har kommet inn. Og det er klart at det er jo også føringer når jeg tenker mappemetodikk, altså 2008 digitale mapper for samtlige elever. Så der er vi bare nødt til å hive oss rundt. [] Men nå ser jeg jo det at det som vi har som satsningsområder i virksomhetsplanen vår, det avviker ikke så veldig i forhold til de nye ordene.*

Da jeg i andre datainnsamlingsrunde spurte rektor om han syntes at de nasjonale prøvene fungerte som pedagogisk virkemiddel, svarte han at de ikke hadde klart å bruke prøvene i så måte. Skoleeier hadde imidlertid etter første runde med nasjonale prøver opprettet en nettverksgruppe av lærere på 4. trinn for å forbedre leseopplæringen. Rektor påpekte at lærerne hadde en hel del andre arbeidsoppgaver som skulle gjøres, bl.a. å forholde seg til ny læreplan. Arbeidet med lokale læreplaner ville også kreve en del ekstra arbeid for lærerne. For øvrig syntes mange av lærerne at de hadde mer nytte av de andre kartleggingsprøvene de brukte. At det ikke var avklart på forhånd hvilken kompensasjon lærerne skulle få for merarbeidet, trodde han også hadde påvirket det videre arbeidet med prøvene. Han sa at hvis prøvene og forholdene rundt prøvegjennomføring ble forbedret, trodde han nok slike prøver kunne fungere som et hjelpemiddel til utvikling.

Jeg spurte om han syntes at skoleeier og de som skole internt dro i samme retning. Han svarte at de hadde *laget en felles kompetanseplan for grunnskolene i kommunen.* Der hadde de

prioriterte områder når det gjelder kompetanseutvikling for lærerne. Og det syntes han at de hadde fått ganske godt til.

Jeg spurte om ikke tiltak definert i fellesskap utenfra kunne bli vanskelig å få plassert i hans skolevirksomhet. Han svarte at det kunne det være, men han syntes at de på kommunalt plan nå hadde fått en fin innfallsvinkel til tilpasset opplæring.

L: Og da tenker jeg på mappevurdering, læringsstiler, læringsstrategier og i forbindelse med -, nå når vi får de her kompetansemålene i forbindelse med kompetanseløftet, så trekker vi jo også målarkmetodikken inn i det her. Så jeg synes at tilpasset opplæring har fått et helt annet fokus enn tidligere. Vi har hatt mye kursing nå i høst i forbindelse med det. [] Og der er jo så mye nytt og spennende som har kommet inn. Og det er klart at det er jo også føringer, når jeg tenker mappemetodikk, altså 2008 digitale mapper for samtlige elever. Så der er vi bare nødt til å hive oss rundt.

Videre spurte jeg om det var noen kvaliteter ved skolen som han var redd ville bli nedtonet i dette fokuset på prøveresultater.

R: Ja, men nå ser jeg jo det at det som vi har som satsningsområder i virksomhetsplanen vår, det avviker ikke så veldig i forhold til de nye ordene. Jeg ser at vi har jo hatt undervisningsorganisering som satsningsområde nå over noen år. Vi har hatt dette med holdningsskapende arbeid, IKT, skolebibliotek og dette med fysisk aktivitet og måltidet i skolen som satsningsområder. Og det avviker jo egentlig ikke fra de føringene som er lagt i kompetanseløftet, og heller ikke i forhold til det som både det kommunalt oppnevnte utvalget kom med og det som ligger i det visjonsarbeidet som er gjort i oppvekstsektoren.

Da vi drøftet synspunkter på den nye læreplanen og eventuelle ønsker han ville ha hatt for en ny læreplan, framhevet han dette med programfag. Han fortalte at de hadde hatt kjempetrøbbel med å klare å motivere elevene, og foreldrene ikke minst, til å velge språk som tilvalgsfag. Det hadde blitt færre og færre elever på det området. Da valgte de heller praktisk prosjekt- arbeid som de hadde åpnet for på flere områder, både via elevbedrift og via natur og miljølære. Skolen hadde også videreutviklet sitt opplegg med miljøverksted for mistilpassede elever.

R: Så de har i hvert fall fått det lille pusterommet på de tre tilvalgsfagene de har hatt i uka, men det er lite. Det blir veldig teoretisk altså. Vi har nok ikke vært flinke nok altså til å tenke - . Det håper jeg jo på at vi kanskje kan få bedre muligheter til nå i forbindelse med den nye læreplanen all den stund at vi har 25% av fag og timefordelingsplanen som kan tilpasses lokalt. Så da tror jeg altså at vi kan ha bedre muligheter til å treffe enkeltelever.

For videre satsning påpekte han også at de var nødt til ha litt sterkere fokus på elevsamtalen og likedan den kontakten med enkelteleven, slik at eleven selv kan få lov til å bidra i sin egen opplæring. Han fortalte at de hadde forsøkt hver måned å i samtlige fag skrive en kort elevvurdering. Planen var at dette skulle brukes i elevsamtaler og foreldrekonferanser. Det viste seg imidlertid å bli veldig arbeidskrevende. Lærerne protesterte mot videreføring av dette.

Skole nr. 6 var en småbyskole på barnetrinnet. Skolen hadde 357 elever ved utgangspunktet for undersøkelsen. Fokus ble her satt på 7. trinn. På dette trinnet var det 53 elever. Disse var delt i 4 basisgrupper. Skolen hadde drevet med kontaktlærerordning før klassedelingsreglene ble tatt bort. Alle teamene hadde teamarbeid 1^{1/2} til 2 timer 2 ganger i uka, organisert på varierte måter i trinnteam, ”storsteam”, i forhold til aldersblandet samarbeid, eller plenum fra uke til uke. Skolen hadde en del aldersblandet undervisning i ”storsteam”, i hovedsak med vekt på praktisk estetiske fag. 5.-7. trinn utgjorde et slikt ”storsteam”. De hadde teamledere i både trinnteamene og i storsteamene. Storsteamlederne inngikk i plangruppa.

Jeg var til stede i undervisningsøkter der halve trinnet fikk undervisning sammen med lærer og en assistent. Undervisningen var variert med samtalering, gruppeoppgaver og individuelt arbeid. Periodeplanen for 2 uker hadde rubrikker for "lese og skrive", "samarbeid", "muntlig", "gjøre" og "data".

På spørsmålet om de fulgte læreverket slik det var oppbygd, svarte læreren:

L: Ja, stort sett gjør vi det. Det vil jeg si.

F: Trekker dere inn andre ting innimellom, eller er det et sentralt utgangspunkt?

L: Nei, altså, vi har jo andre ting og innimellom. Det har vi. Men det her er liksom, temaene her er i forhold til tverrfaglig og slik, så vi bruker de temaene her. Og den her boka er veldig opplagt -, altså, den fokuserer veldig på det her med diskusjoner og slikt, på samtale.

Forskjellige norskfaglige målsetninger ble drøftet. Da fortalte læreren at hun ved siden av å fokusere på *det her med en diskusjon, det å lytte og høre på andre sine meninger og slikt*, fokuserte på *det å kunne formulere seg skriftlig*. Det skjedde da gjerne i form av fri skriving. Hun fortalte videre at det med rettskriving fokuserte de på *i små drypp* gjennom hele året. Når de var ferdige med en fortelling, kunne hun la elevene lese den selv med øye for bestemte rettskrivingsregler.

L: Vi har noe som heter S-boka. Og der får de skrive tekster slik som de vil, historier og slikt. Når de skriver i den, kan de skrive det som en føljetong, eller så kan de skrive noe nytt for hver gang. Det er tekster der de ikke får en bestemt oppgave, kan du si. De blir ikke gitt en felles oppgave, men de definerer litt selv innenfor rammer. Altså, S-boka er slik at de av og til har felles at alle skriver i S-boka. Og da kan det være for eksempel at de skal -, ja, kanskje skrive om noe de har opplevd felles. Men mange ganger er det slik som denne oppgaven, at de får lov til å skrive ut fra en ide som de har selv, et eller annet som de har lyst til å skrive en historie om, å formidle eller fortelle. Og da kan de jo -, når de tar fram S-boka igjen, så kan de fortsette på det de skrev før, og så lage historien. Altså noen ganger kan S-boka bli fylt av bare en historie, slik at det blir som en liten roman, kan du si. Eller noen ganger kan det bli små noveller eller enkelthistorier som de skriver.

I undervisningsopplegget der jeg var til stede, hadde elevene etter gruppearbeidet vurdert hvordan de mente gruppene hadde fungert. En elev hadde da syntes at hun ikke fikk vært nok med å bestemme. På spørsmål om hvordan de pleide å gjøre det når elevene var med og evaluerte, svarte hun:

L: Da gjør vi det gjennom enten enkeltsamtaler eller at vi kan -, ber de skrive ned i ei -, slik som nå når vi har det her prosjektet, så kan det for eksempel være at de får beskjed om å skrive litt i loggboka si om hvordan de synes -, har alle fått sagt hva de mente osv., ja.

Da jeg spurte om de foretok slik evaluering ofte, svarte hun:

L: Nei, altså, jeg synes kanskje ikke de får gjort det nok, det synes jeg ikke.

Det er klart at vi godt kunne gjort det mer enn vi gjør. Og det tror jeg er viktig, fordi at det er ikke naturlig for alle å like spontant reflektere over det som skjer i gruppa. Noen gjør det vanligvis slik av seg selv, og reflekterer litt over det. Mens andre kanskje må ledes litt på veg i forhold til at man setter fokus på det.

Jeg spurte om elevene hadde noen innflytelse på planarbeidet:

L: Ja, de har litt innflytelse på det, men ikke så mye som jeg ønsker å få til, det har de ikke. Men vi har jo evaluering av planen, ikke sant, at de kan si litt om hva de synes at de har lært i perioden. De sier hva de synes de har jobbet godt med, hva de har kunnet tenkt seg å lære litt mer om, og likedan også noe om hvilke typer oppgaver de liker. [] Jeg synes det er litt viktig å høre på hva de synes at de selv har lyktes med. For noen -, altså noen elever synes kanskje at de kan øve litt mer på det muntlige, mens andre synes at de trenger å øve litt mer på hvordan

ordene skrives og slikt. Jeg synes at vi har fått til at de reflekterer litt over det selv, og at de er litt bevisst på hva de trenger å se litt mer på.

Læreren påpekte at hun syntes at det var viktig at elevene kjente rutinene og visste hvordan de skulle forholde seg. For øvrig framhevet hun betydningen av at hver enkelt elev fikk utviklet sitt potensiale. Hun vektla at det ble variasjoner i undervisningsoppleggene, og at elevene også fikk være med og si hva de syntes og hvilke oppgavetyper de hadde lyst til å vektlegge.

En plan for norskfaget viste en oversikt over emner uten at disse var nærmere fastlagt tidsmessig. Læreren forklarte at den temamessige oppbyggingen i denne planen også viste en viss fagintegrering. Som tverrfaglig plan var det kun laget en form for årshjul der bestemte opplegg av tverrfaglig art inngikk. Læreren medga at de ikke hadde kommet langt med prosjektarbeid etter L97. I periodeplanene for 2 og 3 uker var målene definert av lærerne.

Da læreren og jeg snakket om den vekt hun hadde lagt på å ha en god dialog med den enkelte elev, påpekte hun betydningen av å sette eleven i sentrum for arbeidet, og at de fikk reflektere og komme med sine synspunkter. Hun viste også til at skolen hadde klare visjoner som ble arbeidet med på de forskjellige teamene, og som ble fulgt opp av ledelsen: "Vi vil - vi kan" og "Det skal bli folk av oss". Det første gikk på fag og mestring, og det siste gikk på sosial handlingskompetanse.

I den sammenheng påpekte hun at hun syntes de hadde *en tydelig og pedagogisk god ledelse*. Hun framhevet at ledelsen *drev dem i en retning*. Og hun påpekte at de hadde begynt med at elevene var organisert i basisgrupper, og at lærerne samarbeidet i team, og en god stund før det ble nasjonalt bestemt at det skulle gjøres.

L: Og så synes jeg at ungene gir tilbakemelding om at de blir mer sett, for det er flere voksne som -. Selv om du er kontaktlærer for en gruppe, så -, når det er så mange voksne som er inne, så føler ungene at de blir sett av en voksen, at de føler at alle voksne bryr seg om dem. For før så var det kanskje mer slik at det var klassestyrer som liksom var den kontakten. Altså nå er det ikke nøye, ungene føler at det er trygt å gå til oss alle. De synes de kjenner alle (lærerne) på trinnet like godt.

På spørsmål til rektor om hva hun anså som sin viktigste rolle som pedagogisk leder, svarte hun at akkurat da hadde hun følelsen av at det måtte være å være til stede *i stedet for å fly bort på møter*. Men det ble jo å følge opp plangruppa og legge til rette for den formen for fellestid som de hadde:

R: Det kan lett bli slik at en blir veldig slik hektet på det administrative. Så man må jo prøve å prioritere rett. Det er klart at det er vanskelig, men det er påstanden hos meg at du kan ikke drive skole ved å sitte her inne på kontoret.

I drøftingen av satsningsområder refererte rektor til mye av det samme som læreren hadde fortalt om. Hun fortalte at de på tredje året arbeidet med kontaktlærerordningen. De hadde arbeidet mye med organiseringen, og det handlet jo mye om relasjonsbyggingen mellom lærer og elev, lærer og foreldre. Rektor uttrykte, i likhet med lærer, at de ikke hadde arbeidet særlig mye med prosjektarbeid. Da jeg kommenterte at det i forhold til elevmedvirkning kanskje kunne ligge en del i målene knyttet til prosjektarbeid, svarte rektor:

R: Det med at elevene skal lære seg å sette mål og evaluere selv, det mener jeg at det drar vi mye med oss. Vi bruker elevsamtalen, og så har vi begynt å utarbeide målark. Vi er ferdige med en del målark for de yngste, og skal nå gå i gang i løpet av vinteren å få målark for de eldste. Og de målarkene ser jeg på som et helt nødvendig redskap i forhold til det med kontaktlærer, og på den måten klare å følge opp hver enkelt.

Videre sa hun at hun syntes det var viktig å ta tak i de ressursene som fantes i personalet, prøve å lukke ørene for syting og satse på det som var hensiktsmessig å videreutvikle. Hun påpekte at hun syntes det også var viktig for alle å komme seg ut og få inspirasjon fra andre.

På spørsmål om hun syntes teamene var i en bra utviklingsprosess, svarte hun at det syntes hun absolutt at de var. Hun påpekte at teamene fungerte noe forskjellig. Hun syntes imidlertid at det var litt morsomt å registrere at det ikke var *det samme teamet som bestandig var det ledende i utviklingsarbeidet*. Da jeg spurte om hun kunne trekke fram noe som hun syntes hun hadde lyktes bra med, svarte hun at hun syntes det hadde fungert bra at lærerne fikk diskutere i grupper på tvers av trinnene. Da fikk de *andre synspunkter, og fikk brynet seg litt mot hverandre*. Hun påpekte at storlaget på 5.-7. trinn var et vel stort team *med mange sterke folk som kanskje ikke var så lett å lede*. De hadde så vidt begynt før med et system med teamledere, men dette året hadde de laget en instruks for teamleder både på trinnteamet og storlaget.

På spørsmål om hva hun mente kunne være en hindring for å få til utvikling, påpekte rektor at hun trodde det var viktig å være bevisst på de "stopperne" som fantes i personalet, og klare å takle dem. I den sammenheng framhevet hun at hun følte at det var vanskelig å få så mye til å skje i personalet hvis ikke ledelsen tok tak i ting og fikk ting til å skje, at det ble satset målrettet for hele skolen.

Rektor framhevet det gode skolemiljøet de hadde for tiden, og uttrykte at hun trodde at det fine uteområdet hadde stor betydning for miljøet ved skolen. Hun fortalte i den sammenheng at hun syntes at elevene virket trygge og harmoniske. De hadde også gitt positive tilbakemeldinger i trivselsundersøkelser. På et seminar siste høst hadde elevene også uttrykt at det hadde blitt mindre mobbing de siste årene. Hun syntes det var få konflikter elevene imellom.

R: *Vi hadde en snekker som gikk her og arbeidet. Han var litt eldre enn meg, en koselig type. Og så kommer en av lærerne og forteller her i fellestiden. Hun hadde gått på han her utenfor en garderobe i amfiet, og så hadde han stått og grundet en stund og sagt: Det var en merkelig skole det her. Å, ja, tenkte læreren, nå kommer et eller annet. Vi er jo vant med å høre mye rart om hvor galt det er med den norske skole og vår skole. Så sier han: "Elevene er jo så stille her, og så er de jo så harmoniske". Og det er faktisk kjennetegnet her, i år spesielt.*

Jeg spurte om hun opplevde at foreldrene var engasjerte i skolen og gjerne ville ha innflytelse. Rektor svarte at hun syntes at de hadde *slitt veldig med det*, og at det var kanskje på det området de følte at de hadde *kommet kort*.

Da lærerteamet i andre datainnsamlingsrunde ble spurt om de syntes de nasjonale prøvene hadde fungert som et virkemiddel til pedagogisk utvikling, svarte læreren som var min hovedinformant (L1) at hun hadde ikke opplevd at de virket slik. Prøvene sa ikke noe om elevene som de ikke visste fra før. Hun sa at *det eneste de opplevde* var at de *brukte veldig mye tid og ressurser og krefter, og hadde veldig lite igjen for det*.

L2: *Jeg synes at det delvis -, når vi tenker på den norske testen for eksempel, så ble det veldig slik vage vurderinger, i hvert fall på den ene prøven, den skriftlige. Der følte vi ikke at det arbeidet som vi brukte flere dager på å få gått igjennom for 52 elever, to lærere i arbeid, det følte vi ikke at vi hadde noe igjen for. For 90% var i den her midtsekken. Vi satt og leste igjennom, og det var noen kjempebra og noen -. Altså vi skulle fordele dem slik. Og resultatet ble akkurat slik som vi regnet med i utgangspunktet. Så det sa oss jo ingen ting i ettertid. Det er klart at du kan ha nytte av å lese igjennom tekster til elevene. Og da hadde det kanskje vært greit for oss hvis vi skulle ha nytte av det å i tillegg ha navnet på eleven. Så vi kunne i hvert fall krysset av*

for den eleven i forhold til -, ja, la oss si konferansetimer og de tingene der, at vi vurderer dem sammen med foreldrene.

- L1: *Jeg føler ikke at vi har lagt om noe i bestemt retning på grunn av det. Jeg synes at vi fortsetter i samme retning som vi har gjort før. Men vi opplevde jo -, det kan vi jo si, vi opplevde jo at vi ble oppringt fra en annen skole. Og der det ble spurt om vi ikke skulle øve spesielt og hva vi kom til å gjøre, kom vi ikke til å øve spesielt her på -. Det var dette om -, ja, det var en prøve. Vi var på kurs først og så ble vi kjent med innholdet. Tekstene skulle være ukjent for ungene. Og da opplevde vi faktisk å bli oppringt fra en annen skole om ikke vi kom til å øve på dette innholdet for den prøven. Så det er jo klart at det er jo et moment. Det er klart at alle tenker jo forskjellig, og noen tenker jo slik.*
- L2: *Jeg tror også at vi har et grunnlag for å si at vi har opplevd at det er sjelden en blir påvirket i den retning uten at en blir bevisst på konkurranseaspektet i det. Det er jo ikke så rart. Hvis de vet at dette skal sannsynligvis havne som oppslag i avisa om et år, så vil du jo gjerne ha et best mulig resultat.*
- L1: *Og det var jo slik at du skulle registrere de elevene som ikke tok prøven også. For eksempel de elevene som hadde spesialundervisning og som ikke kunne ha prøven, de skulle registreres. Og det er klart at det hadde de heller ikke gjort på alle skolene. De hadde unnlatt å registrere de elevene som kunne trekke ned resultatet for eksempel, så det er nok litt slik -.*

Jeg spurte om de opplevde at enkeltelever kviet seg for å delta på prøvene.

- L1: *Jeg synes i hvert fall at det stresser elevene. Vi opplevde jo at midt under prøven brøt systemet sammen. Og så måtte elevene logge seg inn på nytt og på nytt og på nytt. Og for noen elever gikk det ikke å logge seg på igjen. Så de måtte vente til neste dag. Så det ble et veldig stress for ungene, for de ville jo selvfølgelig yte sitt beste. Det var deres innstilling at de skulle gjøre så godt de kunne. Og så -, ja, når det ikke fungerte, ble de veldig stresset. Og noen tok -, det var en jente som tok til tårene.*

I den sammenheng påpekte læreren (L1) at det hadde på et vis stresset dem også. Foruten at alle selvsagt ble påvirket av at prøveresultatene ga grunnlag for å sammenligne skolene, følte de at mye tid som de kanskje kunne brukt til å lære elevene noe, gikk med til de nasjonale prøvene. Både gjennomføringen av undervisningsopplegg i forkant og avvikling av prøvene hadde krevd at elever som ikke hadde vært til stede, måtte få dette opplegget i ettertid.

Jeg spurte om de syntes at alle parter ”dro i samme retning i kompetanseløftet.

- L1: *Jeg tror nok vi er enige om satsningsområder og slikt, men jeg tror nå kanskje at når det gjelder de nasjonale prøvene, så var det kanskje vi som er lærere som var mest kritisk, det tror jeg. Og jeg tror at slik på kommunenivået, så ønsket de å -, ja, kanskje sammenligne skolene internt i kommunen og se litt på tallmaterialet og slik, og var mer opptatt av det kanskje. Det opplevde vi nok.*
- L2: *Ja, så absolutt.*

På spørsmålet om de mente slike prøver kunne bli et bra virkemiddel, svarte læreren:

- L1: *Ja, de må jo -, hva skal jeg si-. Jeg synes jo at de prøvene som vi har, de er jo veldig greie. Og hvis de eventuelt erstatter -, vi har jo kartleggingsprøver og de er jo veldig greie. Jeg synes at -, altså det er veldig lite styr rundt de. De er jo innarbeidet, og det kreves jo ikke så mye ressurser og så mye slikt. Så hvis en hadde gjort det på samme måten med de her nasjonale prøvene som med de, så hadde det vært greitt kanskje.*

Jeg spurte om det var noen kvaliteter ved skolen som de var redd for å miste i dette fokuset på prøveresultater.

- L1: *Ja, jeg synes jo det her med at prosessen, altså utviklingen til hver enkelt unge. Hvis det er det som de kan prestere i en gitt situasjon på et papir som skal være det som skal måles og veies*

av systemet rundt, så synes jeg jo at da har vi jo mistet nesten alt egentlig. Det er en læringsoppfatning.

Da jeg spurte om hva de syntes var viktig å satse på for videre utvikling, svarte læreren (L1) at det *selvsagt* var å *sette ting på dagsordenen*. Hun viste til at de hadde tatt for seg fag for fag når det gjaldt kompetansehevingen i personalet.

På spørsmål om hvordan de satset videre på elevmedvirkning, ble det svart at de forsøkte å utvikle "målark". For øvrig hadde de *som en sped begynnelse* begynt med mappemetodikk, noe som de betraktet som *en utvidelse av arbeidet med målarkene*.

Da jeg i andre datainnsamlingsrunde spurte rektor om hun syntes at de nasjonale prøvene fungerte som pedagogisk virkemiddel, svarte også hun at de ikke hadde klart å bruke prøvene på en slik måte. Prøvene hadde ikke direkte påvirket utviklingen, men hun trodde nok at prøvene kanskje i enkelte tilfeller hadde bidratt til at lærerne hadde sett at det var ting de måtte vektlegge mer. Hun fortalte at plangruppa og hun også var i tvil om prøvene målte det de skulle måle. Samtidig uttrykte hun at hun trodde at slike prøver kunne bli et bra virkemiddel hvis de ble forbedret.

På spørsmålet om hun følte at alle på de forskjellige ansvarsnivåene "dro i samme retning", svarte hun:

R: Det blir bestandig slik, mener jeg, at når du starter med -, kanskje får nye ting inn, så vil pendelen svinge veldig til den ene siden. Så må du justere den. Og så er det kanskje noe annet som du vil fokusere på som svinger til den andre siden, og så justere kursen igjen. Og hvis alle drar i samme retning, så er det jo ei fallgrube, at alle skal gjøre alt likt. Men det behøver det jo ikke å være, for du har jo slike overordnede mål, du har jo en retning som du skal gå i. På vår skole går vi i samme retning, det vil jeg våge å påstå. Vi er ganske så målrettet, men vi gjør ikke alt likt alle sammen.

Da jeg spurte om det var noen kvaliteter ved skolen som hun var redd for å miste i lys av dette fokuset på prøveresultater, svarte hun:

R: Det kunne man jo ha vært redd for hele vegen, det at du vil legge løpet på trinnet i forhold til prøvene. I stedet for å kanskje tenke tilpasset opplæring, tenke hva som er viktig for elevene for å legge til rette for læring for dem, at du fokuserer bare på akkurat det som du tror at prøven vil måle. Det har vi i hvert fall snakket en del om i forbindelse med de nasjonale prøvene. Men de har jo bare vært i to år, og foreløpig så tror jeg nok ikke at de har hatt noe slik spesiell innvirkning.

Jeg spurte om noen overordnede målsetninger på kommunenivået hadde innvirket på deres egne strategimål. Da svarte hun at de jo i *høyeste grad* hadde vært med og laget målene på kommunenivået, vært med og laget dem ut i fra slik de jobbet der på skolen. Så det sluttet de seg fullt og helt til.

Jeg spurte om hvilke synspunkter hun hadde på den nye læreplanen. Hun svarte at den *virket ganske tynn da, med de kompetansemålene og ikke noe mer*, men at det var vanskelig å vurdere den før de hadde fått sett nærmere på den og tatt den i bruk.

På spørsmålet om hvordan hun ville styrke videre utvikling, svarte rektor:

R: Det er tilpasset opplæring. Det er nå den der hovedutfordringen. Det er å jobbe videre med arbeidsplanmetodikk, med organisering der, med helhetlig skoledag, det at du ikke har hele dagen lagt i timer og friminutter til faste tider, og det med kontaktlærerordningen, altså det at alle lærerne på teamet har ansvaret for å legge til rette for læring. Kontaktlæreren har

ansvaret for enkeltelever og oppfølging der, og hvordan man organiserer det. Vi har masse igjen der. Og så har du mappevurdering. Det skal vi begynne med, og med målark. Nå har vi noe målark på alle trinn, men vi kommer til å utvide det, gå videre med det. Det er masse ting som står i kø her.

Jeg spurte om hvordan hun syntes det gikk med tverrfaglig planlegging. Da svarte hun at noen av teamene hadde bra tverrfaglig planlegging. De hadde strevd en del siden de startet opp i 1997, men nå syntes hun det begynte å løsne litt. og at de fikk en del slike tverrfaglige planer.

Videre spurte jeg om hvordan hun syntes elevmedvirkningen ble ivaretatt slik generelt:

R: Ja, den har jo generelt vært for dårlig, det har vi fått tilbakemelding på, på brukerundersøkelser, akkurat som det sies på landsgjennomsnittet. Det har vi prøvd å fokusere på. I fjor ble det jobbet mye på elevrådsnivå. Og i år så har kontaktlæreren for elevråd tatt litt fatt i dette med klasseråd. Så det prøver vi å fokusere på. Og det har vi ikke vært så veldig god på, den der opplæringen til akkurat det demokratiske, til elevrådet. Det er nå den biten. Men så har vi elevmedvirkning som gjelder enkelteleven sin læring. Og det prøver vi også å fokusere mer på. Som jeg sa om de arbeidsplanene, dette med mål og vurdering, at elevene trekkes mer med gjennom elevsamtaler og gjennom de samtaletimene med elev og foreldre.

På spørsmålet om de hadde konflikter noen ganger i personalet om hva som skulle prioriteres som satsningsområder, svarte hun at konfliktnivået var velig lavt, men det var mye diskusjoner.

Jeg spurte om hun hadde en viss oversikt over det som skjedde på teamnivåene. Hun svarte da at hvert trinn satte opp minst en milepæl for hvert av de to hovedsatsningsområde i handlings- og virksomhetsplanen. De måtte da evaluere etter hvert om de mente at de hadde nådd de milepælene. På spørsmål om hvilke krav hun stilte til lærernes planarbeid, svarte hun at de hadde satt fokus på arbeidsplanmetodikk, og hadde forsøkt å utvikle en felles mal slik at foreldre skulle få en viss grad av gjenkjennelse hvis de hadde flere barn i skolen.

Skole nr. 8. var en storbyskole med elever 360 elever ved utgangspunktet for undersøkelsen. Det var 57 elever på 4. trinn, som jeg forholdt meg til. Disse var delt i 3 basisgrupper. Det var tre lærere på trinnet. Den ene hadde noe redusert stilling, og en assistent kom inn i 4 timer når denne læreren ikke var til stede og elevgruppa var delt i to. Skolen hadde en delvis åpen planløsning. Rektor mente at skolen rekrutterte elever fra et forholdsvis bra sosioøkonomisk område. Lærerne hadde fellestid en dag i uka. Da kunne de ha pedagogisk forum der alle var til stede, og noen ganger bare informasjon før lærerne gikk til sine team.

I undervisningen jeg var til stede i, var trinnet først samlet i sitt felles areal i landskapet. Videre satt halve elevgruppa i lyttekrok i landskapet. Deretter gikk disse til et grupperom, og til slutt var alle samlet i landskapet igjen. Det ble fortalt at lyttekrok var en organiseringsform de ofte brukte.

Læreren vektla skriftforming, lesing og fri skriving på bakgrunn av det de hadde lest i forutgående undervisningsøkt. I skriftformingen illustrerte hun med hjelpelinjer høyden på bokstavene på tavla, og elevene skrev likedan i sine bøker. I lesingen leste to og to elever i kor begynnelsen på en fortelling. At to og to leste sammen ble gjort for at alle skulle få tid til å lese. Lærer og elever hadde en dialog om det de hadde lest før elevene laget en fortsettelse på fortellingen.

På kommentar om at elevene var utrolig flinke til å skrive, svarte læreren:

L: Ja. Vi legger vekt på skriving, ja. Det synes jeg er veldig viktig. Og lesing også da. Både det med skriving og lesing. Det henger nøye sammen.

Da jeg også kommenterte at jeg syntes de var flinke til å huske alle de beskjedene de fikk på en gang, svarte hun at det var noe de for tiden øvde på daglig, og at med øving gikk det bra.

På spørsmål om hvilke målsetninger hun syntes det var viktige å vektlegge i norskfaget, svarte læreren at det ble vel kanskje slik at hun la mest vekt på lesing og det formelle, men hun syntes det også var viktig med fri skriving.

L: Jeg synes det er veldig viktig at ungene får skrive fritt, og at de ikke blir redde for å skrive, at det må ikke ta overhånd det formelle da. Vi har jo en slik loggbok som elevene får skrive i, for eksempel etter et friminutt, skrive ned tankene sine, hva de har opplevde og slik, og likedan bruke fantasien sin i forhold til slike oppgaver knyttet til leselekse slik som vi gjorde i dag. Vi har også språkboka der det er mer slike formelle oppgaver da. Og der er det også flettet inn litt grammatikk og forskjellig, mer slik strukturert. Jeg prøver å få til begge deler.

Hun fortalte videre at loggboka var en *forbindelse mellom elev og lærer*. Der kunne de skrive hvordan de hadde hatt det i *for eksempel friminutter*. Gjennom den boka fikk læreren vite mye om elevene i forhold til venner, og om de hadde det greit. Hun påpekte at det var jo ikke alt lærerne la merke til, så den loggboka brukte de ganske mye.

Samtidig uttrykte hun at hun syntes at det ble mindre tid til fri skriving i forhold til tidligere da hun hadde det meste av ansvaret i en egen klasse.

L: Ja, for du kan ikke slippe opp slik som du gjorde tidligere da. Jeg tenker på det med å gi respons og slik, og at elevene får lese sine egne tekster. Og det er jo viktig at de andre også får høre det som de andre leser. Når vi sitter i landskapet, så er det vanskelig å høre noe særlig. Så ofte må jeg lese opp tekstene for elevene, for at de i hele tatt skal kunne høre. Og likedan det med samarbeid, slik gruppearbeid, parsamarbeid, det er heller ikke så enkelt å drive med i norsken som jeg har gjort tidligere på grunn av støy da. [] Det blir for mange å gi respons til og følge opp og -.

I samtalen om organiseringen og skifte av gruppestørrelse, sa læreren at hun syntes det delvis var problemfylt når alle var samlet i landskapet eller når trinnet var delt i to, selv om arbeidsplassene var organisert på en måte som de syntes var bra ut fra hvordan landskapet var.

L: De sitter jo -, de ser jo inn mot veggen. Slik sett så berger vi jo litt tingene på det, men det er først når vi kommer i kontaktgruppa at vi klarer å holde, synes jeg i hvert fall, slik skikkelig god arbeidsro i forhold til å utvikle konsentrasjonen, at de får gjort unna en del av arbeidet og at det blir effektivt arbeid altså. For det er så mange fristelser, det blir så mange inntrykk både visuelt og auditivt at det forstyrrer dem. Og det er veldig mange unger i dag som er preget av mye uro i kroppen, sin egen kropp. Og det er ikke akkurat med på å hjelpe på det altså, at det da er veldig store grupper som er samlet. Så slik sett så er det -, synes jeg i hvert fall, at det er veldig stor forskjell på å jobbe i kontaktgruppene i forhold til storklasse.

Læreren påpekte i den sammenheng at det hadde blitt vanskeligere å gjennomføre involveringspedagogisk samtalering med den nye organiseringen. De kunne heller ikke lese høyt for elevene i matpausen slik de hadde gjort tidligere. Det var for mange elever samlet og for mye støy. Hun mente også at hun hadde hatt bedre oversikt da hun hadde flere fag i sin klasse, og at hun også tidligere ivaretok lese- og skriveopplæringen på tvers av fag bedre. I tillegg påpekte hun at hun syntes at det også var lettere å ivareta personlighetsutviklingen til elevene da hun var klassestyrer for en klasse.

Hun sa også at hun syntes det var vanskelig å tilpasse aktivitetene i forhold til det som trinnet i arealet ved siden av holdt på med. Det var bare en skillevegg som ikke gikk helt opp til taket mellom arealene som de to trinnene holdt til i, og noen ganger ble det vel mye forstyrrelser. Det var imidlertid problematisk å lage full vegg etter som rombehovene kunne variere fra år til år. Hun påpekte at det opplevdes annerledes å bli forstyrret av noen i naborommet enn om det var litt arbeidsuro i bestemte arbeidssammenhenger i egen gruppe.

Elevene hadde en "Planbok". I den inngikk arbeidsplan, en MÅ- og KAN-plan, felles mål for trinnet og informasjon og huskemomenter for foreldrene. Elevene fikk være med og justere innenfor rammene og lage sin individuelle plan. De hadde en egen side i "planboka" der de selv planla hva de skulle gjøre for hver dag. I norsk måtte de lese og skrive litt hver dag. De ble også oppfordret til lese en lånebok i tillegg til arbeidsplanlekse. I klasserommet hang en stor slange utklipt i papir. Elevene skrev en oppsummering av innholdet i hver bok de leste og limte oppsummeringen opp på slangen. De hadde bibliotekdag en dag i uka. En lærer hadde nedsatt lesetid som bibliotekar.

På årsplanen var planene for alle fagene samlet på samme plan, og noen emner var knyttet til samme tema. Læreren som var min hovedinformant (L1) forklarte at de faglige emnene ofte ikke ble helhetlig integrert, men samme tema ble belyst fra de forskjellige faglige vinklingene. Elevene hadde "plantimer" 3 timer i uka, der de selv bestemte rekkefølgen i arbeidet. En annen lærer i teamet (L2) fortalte at de var pålagt å ha to prosjekter pr. år.

Jeg spurte om elevene skrev på data noen ganger. Læreren (L1) svarte at en av lærerne i teamet hadde datatimene, og at dette var timer som var fastsatt på timeplanen. Enkelte av elevene skrev noen ganger på data heime, og noen ganger hadde de planer for hva som skulle skrives i den faste datatimen.

På spørsmål om de brukte andre kartleggingsprøver, svarte de:

L2: *Ja, vi har jo retting ukentlig. Vi samler jo inn bøkene deres da.*

F: *Men dere har ikke slike diagnostiske prøver og slike ting?*

L1: *Nei.*

L2: *Nei, vi har tatt noen tester på enkeltelever, det har vi gjort.*

Da jeg til slutt i denne første datainnsamlingsrunden spurte lærerteamet om de hadde noe de ville tilføye, svarte den andre læreren i teamet:

L1: *Nei, ikke annet enn i forhold til de nasjonale prøvene at vi har det jo i bakhodet hele tiden.*

F: *Har dere det, ja?*

L2: *Ja, så vi ønsker jo det at -, vi vet jo at en del er ganske slik uenig i hva kvalitet er. Vi ønsker selvfølgelig at de skal prøve å få til et resultat som er "all right". Det nevnte vi jo litt på foreldremøtet også at det -, at vi er oppmerksom på at vi kommer til å ha det i år. Jeg ser jo selv også når vi har -, slik som norsken for eksempel i dag, så driver vi jo blant annet å gjenforteller en del, altså få dem til å stille en del spørsmål om hva teksten handlet om og få dem til å sjekke litt på det da. Og det er jo litt fordi vi vet at det er en viktig arbeidsform, og også litt fordi selvfølgelig at det er også en arbeidsform de får blant annet på de nasjonale prøvene. Så det er klart at for min egen del så har jeg litt i bakhodet at det er noe de skal gjennomføre.*

F: *At du blir påvirket av det?*

Begge: *Ja.*

F: *Nå vet vi jo ikke helt hvordan prøvene videre blir seende ut enda, men det er jo ganske viktig hvordan de blir seende ut, slik at de ikke måler bare enkeltsider av faget.*

L1: *Ja, det er klart. Jeg vil jo si at det bekymrer meg litt egentlig altså, fordi at -, ja, det er så ulikt nivå på dem (elevene) da, kan du si. Og jeg føler at du har jo ikke liksom hatt dem fra starten*

heller da og jobbet skikkelig grundig med dem heller. Så jeg føler at -, ja, det er ikke så enkelt altså. Du blir veldig stresset egentlig. For du føler at -, ja, du får ikke jobbet nok med det på et vis.

Jeg spurte rektor ved skole nr. 8 om hva hun mente var hennes viktigste rolle som pedagogisk leder. Hun svarte at det var å drive utviklingsarbeidet ved skolen. Hun fortalte i den sammenheng at de hadde *organisert helt annerledes enn før*, og det var jo *et utviklingsarbeid i seg selv*.

R: Ja, at de samarbeider tverrfaglig. Vi har på en måte et felles ansvar for alle ungene på trinnet. [] Jeg har gått og ventet på dette i mange år jeg.

I drøftingen av den overgangen slik organisering representerte for enkelte lærere, påpekte rektor at det trengte ikke å være den enkelte faglæreren som holdt alle timene i faget sitt. Hun viste til at dette ble organisert forskjellig på de forskjellige teamene.

R: Og slik som det ene trinnet, som nå er sjette, de skiller nesten ikke på dine og mine barn over hodet de, har ikke så mye slik basisgruppeundervisning de.

Jeg fortalte at lærerne syntes at det gikk mye tid med til å forflytte seg. Da svarte rektor at hun skjønnte ikke at de trengte å forflytte seg så mye. Jeg kommenterte at det kanskje skyldtes at de syntes det ble vel mye støy i landskapet. Da svarte hun:

R: Jeg tror at det er det som er årsaken til den flyttinga. Og der har de kanskje forklart at vi må tenke mer hvordan vi organiserer med rom senere. Vi har jo aldri nok rom, vet du. Det er ganske fullt innpå rommene til oss.

Hun forklarte at det var tre lærere til stede på trinnet nesten til enhver tid.

R: Altså det kan være mange ganger at en deler i to da, i gym og slikt noe, opp mot noe annet og slik. Men vi deler ikke slik strikst etter fag. De har ansvar for fagområder ja, men de trenger ikke på noe vis å holde timene.

Jeg kommenterte at det kanskje kunne innebære en bra stor overgang for noen som var vant med å ha de fleste fagene og styre det meste selv. Til det svarte hun at noen hadde ikke helt funnet formen ennå, men de hadde en del andre trinn som gjorde det kjempebra og som jobbet *helt annerledes*.

L: Så de deler jo gruppene som de vil. De kan godt ha ei gruppe på 4 elever og dele resten av kullet i 2, kan de gjøre.

Videre framhevet hun fordeler med opphevingen av klasselærersystemet. Elevene var ikke lengre så mye *prisgitt den læreren de fikk*. Hvis det *skar seg for en kontaktlærer*, trengte ikke elevene skifte klasse. De skiftet bare kontaktlærer, og det ville *ingen merke*. Hun påpekte at et annet viktig moment var at det heller ikke lengre ble noe problem med at en elev som ble boende i et nabolag kanskje ikke fikk innpass i den samme klassen som nabobarna gikk i. Når de delte inn i basisgrupper, tok de hensyn til hvilke områder barna kom fra, ikke til hvem som var læreren.

Da jeg spurte om hvordan hun syntes arbeidet fungerte i de forskjellige foraene, svarte hun at hun hadde ikke vært så tett innpå dem ennå for å sjekke hvordan det fungerte. Men noen hadde gitt tilbakemeldinger om at de syntes at de fikk bedre tid til elevene nå. Hun påpekte at teamene på trinnet var de beste fora for å få til utvikling. Men de skulle også begynne med at trinnene la fram for hverandre hvordan de organiserte seg, og slik gi hverandre ideer.

På spørsmål om hvilke visjoner skolen hadde for tiden, svarte hun at hovedintensjonen var at de skulle være en vi-skole. Jeg spurte om hva hun syntes var viktig å vektlegge for å få til utvikling i personalet.

R: Det er vilje rett og slett, vilje til omstillinga da, og vilje og evne til samarbeid, gi og ta. Jeg vektlegger et samarbeid som skal være fleksibelt, veldig fleksibelt. Og at det er et fellesansvar på trinnet. Slik som det er planlagt nå, så er det slik at hvis det er to lærere igjen på trinnet, så setter vi ikke inn vikar. Det krever at de er fleksible, og ikke driver med tredeling hele tiden og ønsker vikar for en tredje person. Så jeg har lagt ut vikarressurs på trinnene. Vi har ikke så mye ressurser ordinært.

Jeg spurte om hun kunne nevne utviklingstiltak som hun syntes at de hadde lyktes relativt godt med.

R: Ja, jeg er relativt ny på skolen her, og jeg synes da jeg kom hit at de har lyktes veldig godt på kunst- og kulturuka, på kunst og kulturfronten. Og jeg synes de har lyktes dårlig på samarbeid. For det her er jo en åpen skole som virkelig er tilrettelagt for samarbeid.

På spørsmål om hva hun syntes var den største utfordringen i det pedagogiske ledelsesarbeidet, svarte hun:

R: Ja, det er det å få folk med på nye organiseringsmåter og nye tanker. Det er en kjempeutfordring, fordi at man er veldig bundet i det man har hatt. Og det synes jeg er en kjempeutfordring altså, å sette i gang nye prosesser.

Vi kom også litt inn på dette med de nasjonale prøvene i det jeg spurte rektor om de brukte andre prøver i tillegg til de nasjonale prøvene. Hun fortalte da at deres skole hadde skåret slik middels på den prøven de allerede hadde gjennomført. Hun viste til at denne kommunen generelt hadde et bra gjennomsnitt på de nasjonale prøvene, og mente det kanskje skyldtes at kommunen var *kjempegod til å ta fatt i ting*.

L: Det er jo satt inn veldig mye sentralt her, vet du, for å kurse lærerne på lese- og skriveopplæring. Og nå vil man sette i gang i forhold til læringsstrategier. Og så sender vi en del lærere på matematikk, strategi i forhold til unger som har problemer med matematikken.

Jeg spurte hva hun mente ville være den største utfordringen som skolen sto ovenfor i årene framover:

R: Nei, det som jeg håper på, og det som jeg mener er utfordringene, det er å komme over på vanlig arbeidstid, at man ikke har 33 timer, men man er til stede og at man kan løsrive seg litt mer fra slik tradisjonell timeplan, at en er arbeidstaker her fulle dager og også flere dager i året. Det spiller ikke noen rolle om jeg underviser 25 timer i uken og 30 en annen uke, at man fordeler arbeidsoppgaver innen en arbeidstid.

Rektor ved denne skolen ga ikke innpass for andre datainnsamlingsrunde, selv om det var forespeilet innledningsvis. Begrunnelsen var at de i deres hektiske hverdag måtte prioritere det som var absolutt nødvendig å gjøre.

Skole nr. 10 var en småbyskole på barnetrinnet. Skolen hadde 162 elever ved begynnelsen av datainnsamlingen. Det var 35 elever på 4. trinn, fordelt i 2 basisgrupper på henholdsvis 19 og 16 elever. Læreren som jeg intervjuet hadde den minste gruppa. Hun var førskolelærer som hadde tatt videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. En annen lærer i teamet ble intervjuet i andre datainnsamlingsrunde ettersom læreren da hadde forlatt trinnet. Organisatorisk utgjorde lærerne på 1.-4. trinn et team, men det skjedde også en del samarbeid i grupperinger innen dette storlaget. Rektor hadde møte med teamlederne på 1.-4. og 5.-7 trinn samt leder for et spesialpedagogisk team en gang i uka. Hele personalet møttes i plenum en gang i uka.

Planarbeidet på både uke og halvårsnivå skjedde i teamet, og hadde på alle nivåene både tverrfaglig og fagdelt utgangspunkt. De brukte nærmiljøet mye, var mye ute og arbeidet tverrfaglig i 2/3 av uka i tillegg til en del temauker der det ble arbeidet tema- og prosjektrettet. De arbeidet aldersblandet, 3. og 4. trinn sammen en dag i uka og 1.-4. trinn sammen en dag i uka. Det ga rom for en viss tilpasning underveis i arbeidet. Læreren fortalte at de brukte ikke spesielle læreverk, men tilpasset opplegg ut fra halvårsplanene. For øvrig hadde skolen en egen ekskursjonsplan med opplegg for bestemte trinn eller for hele skolen. De hadde også en egen plan for fysisk aktivitet, der opplegg som for eksempel sykkelprøve og sykkeltur med overnatting og aldersblandede opplegg som for eksempel natursti, fjæretur eller arbeid med biotoper, trimtur, badetur og idrettsaktiviteter inngikk. Planen omfattet for øvrig hvilke aktiviteter skoleområdet til enhver tid skulle gi rom for, aktiviteter som måtte tas med i betraktning i den fleksible timeplanbruken.

På spørsmål til læreren om hva hun syntes var viktig å vektlegge i norskfaget, svarte hun at det viktigste var at elevene ble gode og trygge lesere, kunne hente informasjon fra tekst og fikk lyst til å lese. I videre drøfting av balansegangen mellom forskjellige vektlegginger påpekte læreren utfordringen med at elevene var på veldig forskjellige nivåer.

L: Noen har jo en lesehastighet på 230 ord i minuttet og skriver, ja, på samme nivå, mens andre - . På lesetesten så var det noen som var nede i 40 ord i minuttet. Og skriveferdigheten deres er jo også så ymse. Så noen skriver jo fremdeles med store bokstaver, og veldig stort og -.

Da jeg spurte om elevene hadde individuelle ukeplaner, svarte hun:

L: De leksene de har og slikt, det er noe som alle må. Men de som har spesiell ukeplan (de med individuelle opplæringsplaner), de har egne oppgaver og.-

I undervisningen som jeg overvar, arbeidet elevene bl.a. med læringsstrategioppgaver, men det ble ikke lagt særlig vekt på dialog om målsetningene og det at elevene skulle bevisstgjøres egne mål og arbeidsprosesser som grunnlag for videre læring. På spørsmål om hun følte at den formelle treningen, som hun jo også vektla, på noen måte kom i konflikt med tverrfagligheten og den andre tenkningen (som jeg oppfattet i stor grad vektla sosialkonstruktivistisk opplevelse og erfaring), svarte hun:

L: Vi har ikke opplevd det slik. I og med at vi jobber så mye aldersblandet og får inn så mye av de andre fagene på den måten, så føler vi at vi greier begge deler. Og vi bruker jo også lærekreftene bedre, håper vi, med å gjøre det, at de som er god i musikk kan -, og at vi bruke de på den måten og være sikker på at ungene får skikkelig musikkundervisning.

F: Ja. Så det er en fordel med at dere jobber aldersblandet at dere kan bruke flere ressurser på teamet.

R: Ja, veldig.

Da jeg spurte om hva hun syntes var viktigst å vektlegge i satsningen framover, svarte hun:

L: Nei, altså, vi fleipet jo litt om det i sted i forhold til de nasjonale prøvene selvfølgelig og -. Jeg ønsker jo veldig at de elevene jeg har skal ha jobbet så mye på forhånd at de er i stand til å løse de oppgavene. Men altså -, det aller, aller viktigste er jo, synes jeg, at ungene skal bli glad i å lære, og at de føler at de mestrer, at de er gode nok, ja -. Og også klare å få gode arbeidsvaner -, at de er nysgjerrige, og ja, føler at de har en god skolehverdag som ikke er så svær at de ikke greier med den. Og at det blir rett utfordringer til dem også.

F: Og så har dere noen kartleggingsprøver ellers ut over det her?

L: Ja, vi har de her M-prøvene i matematikk og Carlsten-testene. Og så har vi jo lesekurs 2 ganger i året, på 4. trinnet da. Så jeg mener jo at det vi gjør, det er nyttig.

F: Føler du at det er noe ekstra på gang siste året på grunn av alt det nye som har kommet?

L: Akkurat nå føler jeg det. Så vi har hatt litt storm. Det er klart at foreldrene er -, nå

har det jo vært publisitet, nå har det vært offentliggjøring av de prøvene fra i fjor, og jeg opplever at foreldrene er litt stresset nå, både for å få nok informasjon og at de trenger å få vite litt mer om hvordan vi jobber også -. Så vi er i gang nå med å skrive informasjonsbrev også -, for å prøve å roe ned.

F: *Ja.*

L: *Ja, Så det virker som at de -, det er mange som tenker den tanken at de er redd for at ungene ikke skal lære nok. Jeg håper jo at vi skal kunne gi dem nok informasjon til at de kan føle seg trygge og -, ja.*

Da vi kom inn på kontaktlærersystemet, fortalte læreren at det førte til lite endring hos dem. De tidligere klassene på 16-19 elever på trinnet var nå blitt basisgrupper. Hun påpekte at da hun begynte der, var det en 1-4 skole. De hadde da *rimelig oversikt over alle elevene og kjente alle.*

L: *Slik at jeg var jo imponert. Fordi jeg kom jo fra barnehagen, og jeg var imponert over den innlevelsen som alle viste i hver eneste elev og hvor -, ja, man virkelig brydde seg og hvor godt hver enkelt ble ivaretatt. Det syntes jeg var helt fantastisk. Så det prøver vi jo å bevare -. Og i og med at vi har den dagen hvor vi blander -, får vi bli kjent med de nye 1.-klassene for eksempel også. Så blir det jo veldig slik også at det blir veldig greitt å ta opp ting. Hvis en oppdager eller får problemer med noen elever eller blir bekymret for et eller annet, så vet alle hvem det er, og har sine erfaringer med de samme ungene. Slik at det er veldig slik åpent i forhold til å søke råd og -.[] Ja, det var derfor jeg ble liksom så lykkelig. Jeg så at det var slik på skolen også. Det var helt fantastisk.[] Det å kunne se hele ungen og i alle situasjoner. Så jeg er jo opptatt av at hele mennesket skal jo ivaretas, altså man skal klare å se de positive sidene hos alle. Og at de skal få utvikle de talentene de har.*

Visjonen i skolens strategiplan var ”Skape en skole der barn og voksne skal trives, og der vi i fellesskap arbeider for å nå målene i L97.” Skolen hadde uttrykte satsningsområder for hvert trinn med konkretiserte tiltak og definerte tegn på måloppnåelse.

Da rektor ble spurt om hva hun syntes var hennes viktigste rolle som pedagogisk leder, svarte hun at det var å få alle til *dra lasset sammen*. Og det var å sørge for at lærerne som skulle arbeide nært elevene hadde *gode arbeidsforhold og gode samarbeidsvaner*, og ble *oppdaterte* i forhold til den jobben de skulle gjøre. Hun fortalte at hun som ny rektor på denne skolen da den startet opp for ca. 6 år siden, hadde brukt veldig mye tid på at de sammen skulle arbeidede fram en pedagogisk plattform. De la da mye vekt på elevsyn og den pedagogikken de skulle arbeide ut fra i forhold til L97. Så hadde de da i de siste 2-3 årene begynt å arbeide mer fast i team. Og da hadde diskusjonene i større grad blitt ført på teamnivåene (”storsteam”). En av lærerne på hvert team hadde en ressurs for å være teamleder. Hun fortalte videre at de i begynnelsen hadde *kjørt en form for aldersblandet uteskole*. Etter hvert hadde de rettet aldersblandingen mer mot temaundervisning. I den sammenheng fortalte hun at de for et par år siden hadde hatt et utviklingsprosjekt der de la bort den felles læreboka og utarbeidet læremateriell selv.

På spørsmål om hun mente at de hadde et bra foreldresamarbeid, svarte rektor at de ennå ikke var flinke nok til å trekke foreldrene inn i arbeidet. Hun mente at det kanskje ble mest foreldresamarbeid i forhold til de elevene som hadde spesielle behov, etter som de var med og laget de individuelle læreplanene. Men foreldre hadde vært med i arrangementer og dugnadsarbeid.

Da det ble spurt om de hadde noen sentrale mål som de var opptatt av for tiden, svarte rektor at de nasjonale prøvene ville få betydning for arbeidet og planleggingen framover. Hun sa at de hadde planer om å begynne så tidlig som mulig å arbeide med det nye læreplanverket. I

den sammenheng påpekte hun at da de nasjonale prøvene kom året før, visste ikke lærerne så mye om hva prøvene vektla. Etter gjennomføringen ble reaksjonen: ”Oj, var det slik? Det burde vi kanskje visst og vektlagt når ...”. Som et eksempel trakk hun fram at lærerne hadde bedt elevene bruke tid på å lese ordentlig gjennom oppgavene og gjøre ting ordentlig. Det hadde da ført til at elevene ikke kom igjennom alle oppgavene. For øvrig var hun opptatt av å få på plass det nødvendige dataverktøyet, som de bl.a. skulle bruke i gjennomføringen av de nasjonale prøvene. De hadde tidligere kjøpt inn en del utstyr, men det viste seg at det var ikke godt nok.

Da en annen lærer i lærerteamet, som nå fulgte klassen videre, i andre datainnsamlingsrunde ble spurt om hvordan hun syntes de nasjonale prøvene hadde fungert som virkemiddel til pedagogisk utvikling og skoleutvikling, svarte hun at hun syntes at de fungerte bra som slikt virkemiddel.

L: Ja, det er det her med å bli oppmerksom på, kanskje særlig unger som vi ikke syntes var så veldig gode til å skrive. Hvis vi tar den skriveprøven, så kunne vi se at faktisk mange som vi hadde ansett som kanskje litt dårlige skrivere, de hadde kompetanse innenfor andre områder av det skriftlige arbeidet, for eksempel det her med sammenheng i teksten, tekstoppbygging, det med illustrasjoner, de som er dyktige på det her å visualisere og å oppfatte sammenhenger. Altså det å bli oppmerksom på -, ikke bare se på rettskrivingen og om det er en bra fortelling altså. At vi ser dypere i teksten rett og slett. [] Og at vi på skriveprøven fikk den her eksempelsamlinga som du faktisk kunne finne hos egne unger -, ja, se hvordan -, vurderingen f.eks. i en setning, hvordan setningsoppbygginga var. At man kan liksom se hvordan det ble vurdert. [] Jeg har jo ting jeg er skeptisk til, men det går ikke på dette med pedagogisk virkemiddel. Det går mer på det å legge det ut på nettet. For jeg er positiv til det her med at det på en måte er en offentlig diskusjon med at fagmiljøene tar opp det her som man er ute etter hele tiden, holder det levende.

Hun fortalte i den sammenheng at det var veldig mye stress knyttet til gjennomføringen av prøvene. De hadde måttet samle alle datamaskiner de hadde på et rom for å få til å gjennomføre alle prøvene. Hun trodde likevel at motstanden ville bli mindre og mindre etter hvert som de fikk rutiner på dette arbeidet med slike prøver, og fikk avsatt tid til det.

Jeg påpekte at de jo hadde vært opptatt av kreativitet og opplevelse, og spurte om hun følte at fokuset på prøveresultater kunne skape noen dreining i forhold til det.

L: Ja, det var jeg jo veldig skeptisk i forhold til på forhånd. Men jeg synes at de prøvene har vært bra. Jeg synes at det var spennende prøver som åpnet for litt -. I hvert fall skriveprøven. Leseprøven var jo litt mer slik resultataktig. Til å være en prøve, så var jo den også litt slik innbydende. Ungene syntes jo det var fine bilder, og også en -, altså tekst som var fint å ta fram etterpå å bruke. Fordi at det var ordentlig, liksom, med de her fargeillustrasjonene og -. [] Men det er klart at hvis vi kjører med veldig mye slik type prøver, -. Men det var jo altså snakk om en prøve i 4. og en på 7. trinnet. Det er jo ikke snakk om noe pøsing på med prøver i tide og utide. [] Vi har jo andre kartleggingsverktøy. Altså det her kan jo påvirke oss til å tenke i samme retning på den kartleggingen vi gjør, men uten at det er en slik stor prøve.

På spørsmålet om hun opplevde at noen kvidde seg for å delta på prøvene, svarte hun: *Ja, jeg opplevde jo at noen grudde seg, ja. Det gjorde jeg.*

Jeg spurte hva hun syntes var viktig å satse på for å få videre pedagogisk utvikling. Hun påpekte da at dette var første året de var en full 1-7 skole, og at det utgjorde en utfordring for dem å få implementert de erfaringene de hadde med *aldersblanding og aktivitetsbasert undervisning på alle trinn*. Deres utfordring framover ble å videreføre det som de hadde satset på, sa hun.

Da jeg spurte om hun mente det var noen framtreddende utfordringer knyttet til den satsningen, svarte hun at det var jo en særlig utfordring å få det til å henge sammen med den øvrige undervisningen som foregikk klassevis, og få det til å fungere for alle ungene.

L: *Altså, for de ungene som trenger stabilitet, trygghet og forutsigbarhet, så er det en utfordring å lage rammer rundt de her opplevelsbaserte aktivitetene, slik at alle ungene har en sjanse til å fungere. Men det ser vi jo at det går an. For vi ser jo at det går an med de yngste ungene. Altså, for eksempel at vi er faste aldersblandede grupper over tid. Det er en slik ting som vi kan gjøre for å -, men det er en utfordring. Og det er en utfordring å -, at det ikke bare blir aktivitet, men at det blir faglig innhold i det. Men egentlig så er det her et kollegium som er enkel å få ut av en fast rutine. Man kan godt flytte på folk og flytte på tider og planlegge over tid. Det er mye fleksibilitet og kreativitet. Så det er ganske enkelt i voksenmiljøet, det er det. Men vi er kanskje litt -, det er akkurat det med planlegging -, for vi er som regel kanskje "litt på hælene".*

F: *At det blir litt spontant?*

L: *Ja, ja.*

I videre samtale om at unger er forskjellige og har forskjellig læringsstil, sa hun:

L: *[] så er jo det her at vi når vi holder på en uke, så legger vi jo opp bestemte oppgaver som skal løses. Og når vi gir oppgaver, at det også er oppgaver der det går an å trekke seg litt ut og kanskje sitte og jobbe litt alene også for unger som kanskje synes det blir vel mye "holoi" og mye -, ja. [] Det er kanskje en ting jeg kan trekke fram, og det er at vi har jobbet en god del med at opplevelsen ikke skal bli "hengende der", at vi -. Det har vi begynt med for de minste også, at vi setter av tid hver dag til en slik refleksjonsstund etter at vi har holdt på med ting, og gjerne da at det foregår skriftlig. Altså det her at man skriver logg, skriver ned tankene, skriver ned eller tegner, altså redegjør for det man har holdt på med. Det har vi lært etter hvert at det prioriterer vi.*

På spørsmålet om elevmedvirkning, sa hun at de la opp til at elevene skulle få foreta valg i forhold til aktiviteter og gjøremål. De drøftet da ofte valgene med elevene. Når elevene fikk nye arbeidsplaner, gikk lærerne igjennom disse planene med elevene. De hadde en "planbok" der også foreldrene kunne skrive kommentarer, for eksempel om hva elevene hadde strevd med. De brukte også arbeidsprogram i deler av uka. Læreren definerte målene i arbeidsplanen. Men målene ble drøftet med elevene.

På spørsmålet om hva hun syntes om den nye læreplanen (L06), svarte hun at hun var fornøyd med at rigide oppdelinger i mål for hvert år var borte. Hun var også fornøyd med de læringsmålene som var satt opp, men syntes kanskje at noen formuleringer ikke var mål.

L: *Altså det er jo sagt at det ikke skal være opplisting av ting ungene skal gjøre, men at det skal være faktisk et mål. Men jeg synes kanskje noen mål er en omformulering av det som tidligere stod som ting ungene skulle gjøre, at de ikke er helt klare alle målene.[] Og jeg er ikke så veldig glad i slike mål som i norsken er etter 2. trinn. Det er jeg ikke. Jeg synes det er nok å tenke etter 4. trinnet, etter 7, trinnet osv.*

Da rektor i andre datainnsamlingsrunde ble spurt om hun syntes at de nasjonale prøvene hadde fungert som et virkemiddel til pedagogisk utvikling og skoleutvikling, svarte hun i motsetning til læreren at hun var litt usikker på det, for det hadde vært en del motbør mot prøvene. Og det hadde vært en del stress knyttet til gjennomføringen. Hun sa at prøvene hadde blitt mer en kilde til frustrasjon enn at de hadde tenkt så veldig positivt i forhold til at det her var et hjelpemiddel. Det hadde vært mange slike praktiske ting som på en måte hadde overskygget litt den pedagogiske utfordringen. Prøvene hadde kanskje fungert slik for enkeltlærere, men ikke for skolen som helhet. Hun påpekte at en del av det nok skyldtes at de

hadde hatt en del andre ting de hadde jobbet med og kanskje skulle ha realisert framfor det å sette fokus på prøvene. De hadde jobbet i forhold til organisering, aldersblanding, matematikkverksted og slike ting.

På spørsmålet om hun trodde slike prøver kunne bli et bra virkemiddel til pedagogisk utvikling, svarte hun at det trodde hun. De trengte imidlertid litt mer tid til å få prøvene innarbeidet i systemet.

L: *Jeg må si at de her kartleggingsprøvene som vi har på skolen, de er jo blitt et pedagogisk virkemiddel. De bruker vi bevisst på alle alderstrinn, og får satt ting i system. Og det mener jeg er en hjelp til lærerne til å kunne kvalitetssikre undervisningen og finne ut om de er på rett spor eller hvor de er- Ja, jeg føler at det bruker lærerne som et hjelpemiddel.*

Da jeg spurte om hun syntes at alle parter ”dro i samme retning” på kommunenivå, skolenivå og lærernivå, svarte hun:

R: *Jeg mener at vi bør gjøre det, og jeg tror jo ikke det er slik at det er noen som går så veldig skjevt i forhold til retningen. Men det er kanskje det her med å dra litt sammen og være litt mer i lag på et overordnet kommunalt nivå, det er vi på gang med nå. Og jeg tror at det vil komme i drift etter hvert. Men det har vært litt slik utskifting på det gamle begrepet ”skolekontoret”, og permisjoner og folk inne i vikariater og slik. Så det har vært litt slik -, ligget litt lavt der en stund. Og så skulle vi også ha blitt en to-nivå-kommune, uten at det har blitt klare retningslinjer på de tingene. Så vi ser vel at de vedtakene som var gjort, at vi skulle være to-nivå, de er i grunnen ikke fulgt opp. Så vi er vel like mye -, eller en del -, trenivå på noen områder og to-nivå på noen områder. Det har vært litt frustrasjon i rektorkollegiet på grunn av de her tingene.*

F: *Og dere føler ikke at kommunenivået har fulgt opp så veldig mye egentlig?*

R: *Nei, egentlig ikke. Men jeg vil nå poengtere at det er jo en grunn til det.*

Hun fortalte videre at skolene i kommunen nå var blitt enige om å sammen prioritere noen utviklingsområder fra neste skoleår.

På spørsmålet om det var noen kvaliteter ved skolen som hun var redd for å miste i dette fokuset på prøveresultater, svarte hun:

R: *Ja. Vi jobber veldig mye i forhold til -, ja, vi har mye drama, vi har mye musikk, vi er kreative vil jeg si i jobbingen vår. Og hvis det blir veldig mye slik fagsentrert, så er jeg redd for at de der tingene blir skjøvet litt tilbake. Blant annet så har vi -, ja, mye slik felles tema som ender ut med forestilling og framvisning for hverandre, for foreldre og slike typer ting som vi -, ja. Så jeg er redd for at det skal gå på bekostning av den biten som har vært liksom en del av oss.*

F: *Tror du lærerne blir påvirket i den retning da? Har du fått noen signaler på det?*

R: *Ja, på det viset altså -, vi diskuterer -, har slike pedagogiske diskusjoner. Så blir det litt det her -, den kreative biten satt litt opp i forhold til rent slik fagsentrert. Altså -, det er ikke helt skilt, men at de er redd for at det skal bli slik at vi får mindre tid til å være en del av den såkalte Bifrost-skole tenkningen. Så den har liksom vært sentral hos oss. Ikke det at vi har gjort det samme som dem, men tenkningen deres, oppleve ting, ta det ut i fagene og i klasserommet, og jobbe på den måten.*

Da jeg spurte om det var noen sider ved måten de jobbet på som hun ville videreutvikle eller forbedre, påpekte hun som læreren at det var å videreføre erfaringene fra 1.-4. trinn til 5.-7. trinn. For øvrig påpekte hun at de hadde bestemt seg for at de skulle gå mer inn på lese og skriveopplæringen og IKT. Hun framhevet at de hadde *veldig dyktige lærere der på skolen*. De hadde lærere som var *kreative og ikke redde for å sette i gang ting*.

Jeg spurte om hva hun ville ha vektlagt i ny læreplan hvis hun hadde fått bestemme.

R: *Jo, jeg vil at vi har ganske stor frihet når vi skal begynne å jobbe med den, i forhold til metodevalg og hvordan vi vil organisere oss. Men så er det jo at det er vel mange krav om at elevene skal kunne gjøre slik og slik. Så jeg er jo usikker på om vi greier å kombinere den friheten i forhold til de kravene som er om tingene de skal kunne. Så jeg skulle ønske at det var mindre slike "skal-begrep" der.*

Tolkning av vektlegginger og argumenter som grunnlag for kategoriseringen "Vekt på formaldannelse, men noe begrenset vekt på deliberal demokratisk dannelse"

Mellom skolene som jeg har plassert innen denne kategorien, eksisterer ekstra store forskjeller, men likevel visse likhetstrekk som rettferdiggjør plasseringen. Det at det er mange skoler i denne kategorien, vitner sannsynligvis om at mange skoler i vårt land kan plasseres i denne kategorien. Selv om kanskje læreboka fortsatt styrer en del, og det eksisterer en god del trekk som vitner om en viss tyngde i material dannelse, foregår også mye utprøving av metodebruk og varierte virkemidler for å skape mer elevmedvirkning og aktiv læring. For at den formale dannelsessiden skal harmonere med de øvrige dannelsessidene, trengs en sirkulær forståelse. Da vil flere sider ved opplæringen skape et grunnlag for deliberal demokratisk dannelse. Vektleggingene på formal dannelse vil da fungere fordi disse sidene igjen harmonerer med en balansegang i forhold til de andre dannelsesidealene. Vurderingen av slike balanse ganger dreier seg imidlertid ikke bare om hva som fungerer, men også om hva som i følge den pedagogiske innsikt vi har, kan fungere. Det dreier seg om hvorvidt sentrale sider som for eksempel målperspektiver, metoder for elevmedvirkning og lærerens oppfølging av arbeidet fungerer tjenlig i sammenhengen. Flere av disse skolene er godt på veg til å skape et slik grunnlag for læringsprosess og dannelse, men er vurdert å ennå være noe underveis på denne vegen.

Andre av disse skolene synes å ikke hatt tilstrekkelig sirkulær tenkning til at de har avdekket fallgruvene som kan være knyttet til progressiv metodebruk. Da blir grunnlaget svekket for en deliberal demokratisk dannelse. Enten den formale dannelsen trengs videreutvikles eller det eksisterer fallgruver i balansegangen mellom formal og material dannelse, kan dette utgjøre en begrensning i forhold til vektlegginger på deliberal demokratisk dannelse. På samme måte kan for øvrig en ikke tilpasset vektlegging på deliberal demokratisk dannelse svekke øvrige dannelsesidealene.

Skolene som er plassert under denne kategorien vitner om de vanskelige balanse ganger som eksisterer i bestrebelsene for å utvikle en pedagogikk som ivaretar både en målrettet faglig læring og dannelse i et videre perspektiv. De vektlegginger som disse skolene representerer vitner om at skolene har prøvd å satse på forskjellige pedagogiske trender, slik som for eksempel prosjektarbeid, uteskole, verkstedpedagogikk, m.m. På varierte måter syntes likevel å kreves en noe videreutviklet, eller for noen skolars vedkommende noe justert, balanse gang mellom vektlegginger.

Læreren ved skole nr. 1 (4. trinn sammen med 3.trinn) mestret å forholde seg fleksibelt til elevenes initiativer, samtidig som hun hadde en meget tydelig ledelse. Elevsamarbeidet var ikke satt i system, men kulturen tillot at elevene fikk gjøre sine valg og samarbeide når de følte behov for det. Kombinert med at læreren vektla å innarbeide gode rutiner og forutsigbare handlingsmønstre (Schutz, 1982), kunne elevene forholde seg fleksibelt i eget arbeid og samarbeid. Den åpne og lune atmosfæren som kan prege fådelte skoler var tydelig til stede.

Læreren synes imidlertid å til en viss grad ha en forestilling om at sentrale målsetninger lå i metodebruken. Hun syntes ikke å ha en dyp innsikt i hvordan hun suksessivt kunne arbeide for å utvikle elevmedvirkning tilknyttet metodebruken. Det kom bl.a. til syne i at hun i liten grad utnyttet muligheter til å sikre at elevene fikk en god læreprosess i oppleggene med verkstedpedagogikk. Hun viste også en noe innforstått holdning til måloppnåelse, og hadde litt problemer med å definere hva hun ville oppnå med de forskjellige sidene ved undervisningsoppleggene. Metodebruken og de øvingene det impliserte var målet mer enn et virkemiddel knyttet til målrettet læring. Elevene skulle gjøre erfaringer. De ble i liten grad bevisstgjort de erfaringene.

En slik holdning til metodebruk har vi delvis sett for eksempel tilknyttet nærmiljøbruk. Opplevelsen har stått i sentrum, bevisstgjøringen av hva de har erfart har blitt lite fokusert, og det har skjedd for lite videre fordypning for å sikre god læring. Til tross for lite tverrfaglig vektlegging er det riktig å si at formalisme var noe framtrødende i hennes pedagogiske tenkning. Elevenes arbeidsprosesser stod noe mer i sentrum enn læringsprodukt, og en tenkning som ivaretok hele individet var framtrødende både i undervisning, planlegging og begrunnelser. Det skjedde en viss vektlegging på basisferdigheter, og lærerne mente det var særlig nødvendig på grunn av en noe sviktende oppløring de første årene. Ut fra argumentet om å forsøke å finne en tilpasset vanskegrad for den enkelte, og at det også skulle virke stimulerende å mestre å lese en hel bok, vektla hun i leseoppløringen bruk av lettlesningsbøker. Skolen var med i et leseprogram som skulle fremme leselyst. Men skriftforming ble for eksempel ikke vektlagt i samme grad som på skole nr. 3 eller 8.

Skolens pedagogisk plattform definerte det syn på lærerrollen og det lærings- og elevsyn som skulle gjelde. Det uttrykte læringssynet impliserte bl.a. et utsagn om at elever lærer best når de *er bevisste hvordan de lærer best og bruker ulike læringsstrategier*. Lærerne fulgte ikke opp denne målsetningen på en systematisk måte, og oppfølgingen på organisasjonsnivået syntes noe uklar. Lærerne sa at de i stor grad styrte seg selv, og at det var få som blandet seg opp i det de gjorde.

På en liten skole kan det lett bli slik at en føler at en samarbeider fordi en på lærerværelset utgjør en liten gruppe som hele tiden er i dialog med hverandre. Denne nærheten kan imidlertid medføre en følelse av større samarbeid enn det samarbeidet som reelt skjer. Også på små skoler trengs en systematisk og målrettet ledelse. Vansker med å effektivere slik ledelse kan kanskje skyldes at den sosiale nærheten i noen tilfelles oppleves som hinder for formell styring og formelle krav. Med stor sosial nærhet vil de mellommenneskelige relasjonene nødvendigvis gis mye oppmerksomhet. Rektor uttrykte at han følte at han ikke kunne *gå inn og deltaljstyre* hva lærerne holdt på med. Han syntes det var viktig å få involvert alle sammen (i generelle målformuleringer) og få ansvarliggjort hver lærer. Det ligger imidlertid en utfordring i å få generelle målformuleringer operasjonaliserte i en felles forståelse og fulgt opp på organisasjonsnivået.

Rektor uttrykte at han anså som det viktigste målet at elevene fikk *utvikle seg til gagns mennesker*. Han framhevet fordelene med alderblandingen i en liten fådelt skole, og påpekte også de særegne verdiene som slike små skolemiljøer med nærhet mellom alle partene og nærhet til det omliggende miljøet representerer. I den sammenheng framhevet han også nærmiljøprosjekter som de hadde rutiner på å gjennomføre. Synet på å ivareta den helhetlige utviklingen til elevene kom også tydelig fram hos lærer og medlærer i teamet, bl.a. da de framhevet leken og hvordan elevene på tvers av alder samhandlet i friminuttene.

Rektor trodde ikke i første datainnsamlingsrunde at de nasjonale prøvene kom til å påvirke dem i deres valg av innhold i undervisningen. Samtidig uttrykte han at fokuset på prosjektarbeid og opplevelsesorientert undervisning kanskje hadde tatt noe fokus bort fra arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. I andre datainnsamlingsrunde var han litt mer usikker på hvordan påvirkningen kunne bli. Han mente det representerte en fare at noen kanskje skåret høyt på oppgaver fordi de hadde drillet elevene på denne type oppgave. Han fokuserte også på tidsbruken knyttet til de nasjonale prøvene, tid som kunne ha vært brukt mer direkte til kunnskapslæring. Lærerne trodde bestemt at slike prøver kom til å påvirke dem i deres undervisning. De syntes at de allerede så trekk på at det ble mer fokus på faglige resultater, og at de mistet noe av leken og friheten til å tilpasse til elevene.

Verkstedpedagogikken vektla en viss tverrfaglighet, men læreren hadde ikke tverrfaglige planer. Hun uttrykte at hun ikke mestret den tverrfaglige planleggingen, og at mangel på temabøker og andre kilder som støttet opp om slik tverrfaglighet var et problem.

Felles satsningsområder på kommunalt plan vil ved denne skolen kreve en grundig dialog om målsetninger og forståelse bak slik satsning for at de skal kunne føre til videre utvikling. Arbeidet med læringsstiler og læringsstrategier griper for eksempel inn i svært mange sider ved didaktisk tilrettelegging for utvikling av elevenes metakognitive ferdigheter. Uten en grundig forståelse av hvilket grunnlag som må være til stede for at et felles valgt tiltak på tvers av skoler skal fungere ved deres skole, kan det bli vanskelig å lykkes med tiltaket. Hvordan planarbeidet fungerer helhetlig sett utgjør også et sentralt grunnlag for målrettet utvikling.

Læreren ved skole nr. 4 (10. trinn) satte så absolutt elevene i sentrum og hadde en god dialog med dem ut fra deliberele demokratiske dannelses mål. Slik sett kunne han som enkeltlærer sannsynligvis plasseres under kategorien "Vekt på formale dannelses mål ut fra en balansert kategorial dannelses i et deliberele demokratiske perspektiv". Den selvstendige læreplankneningen i norskfaget støttet også opp om dette, en tenkning som satte elevenes læringsprosesser i sentrum. Tenkningen på tvers av fag i teamsamarbeidet var imidlertid for lite utviklet til at de totalt vektla dannelsesperspektivene kunne plasseres i denne dannelseskategorien. Mangel på tverrfaglige planer pekte også i samme retning. For øvrig var strukturene på organisasjonsnivået sentrert rundt fagdeling. Teamorganiseringen med et samlet team på ungdomstrinnet hadde som hovedintensjon at lærerne skulle kunne dekke fagene på tvers av trinnene. Læreren argumenterte også for satsning på fagteam, uten å se slik satsning som et tillegg til satsning på tverrfaglige team knyttet til hvert enkelt trinn. Tverrfaglig teamsamarbeid knyttet til det enkelte trinnet er en forutsetning for å kunne sette den enkelte elevgruppa i sentrum for utviklingsstrategiene.

Rektor påpekte i første datainnsamlingsrunde at han syntes det hadde vært mer målrettet satsning tidligere da de hadde mer felles fokus på utviklingsmål, dvs. da mer drøfting skjedde i plenum. Nå var teamene mer overlatt til seg selv. Han syntes heller ikke at han hadde hatt nok tid til den pedagogiske ledelsen. I andre datainnsamlingsrunde påpekte han virkningen av at teamlederne var med i plangruppa. Det ga nok muligheter for en mer systematisk oppfølging og satsning. Skolen syntes dermed på mange måter å være inne i en god utviklingsprosess, selv om læreren syntes å representere et noe mer helhetlig lærings syn enn det som gjennomsnittlig kom til uttrykk bl.a. gjennom tverrfaglig planlegging, teamorganisering m.m..

Denne skolen (skole nr. 4) hadde heller ikke klart å bruke de nasjonale prøvene som virkemiddel til pedagogisk utvikling og skoleutvikling. Læreren hadde imidlertid en del refleksjoner over sammenhengene mellom egen undervisning og de læringsmålene som prøvene pekte fram mot. Både lærer og rektor mente likevel at slike prøver kunne bli et bra virkemiddel hvis selve prøvene og rammefaktorene rundt gjennomføringen ble forbedret. Begge mente imidlertid at fokuset på prøveresultater ville kunne komme til å prege vektleggingene i undervisningen, og var kritiske til at resultatene skulle kunne legges ut på nettet.

Læreren ved skole nr. 6 (7. trinn) vektla også elevenes prosessrettede læring. Målark ble brukt for at elevene skulle bli bevisst målene i arbeidet, og læreren spurte elevene om hvordan de opplevde læringsprosessene og fulgte dette opp videre i elevsamtaler. Lærebøkene var imidlertid i stor grad styrende, og det tverrfaglige planarbeidet framsto på et noe avgrenset plan. En del tverrfaglighet inngikk imidlertid i de oppleggene som hadde sitt utgangspunkt i de norskbøkene som ble brukt. Både lærer og rektor medga at de hadde ikke kommet særlig langt med bruk av prosjektarbeidsmetoden.

Læreren som var min hovedinformant hadde klare tanker om hvilke målsetninger hun arbeidet mot. Hun uttrykte også at hun følte at rektor hadde en klar retning på sin pedagogiske ledelse. Lærer og rektor også hadde en klar felles bevissthet om hva som fungerte bra, og hva de trengte å satse på videre. Det var mange utviklingstiltak på gang ved denne skolen. Både lærer, lærerteam og skoleledelse hadde også felles bevissthet om kvalitative rammefaktorer, slik som det fysiske skolemiljøet. Det som kunne sies å være til hinder for videre utvikling, var lærerens noe mangelfulle langsiktige planarbeid og selvstendige strategitenkning uavhengig av læreboka. Samtidig må det sies at læreboka ble godt utnyttet, og var langt fra det eneste styringsredskapet for utvikling. Mer opplevelsesorienterte tverrfaglige opplegg kan imidlertid skape sammenhenger for skriveprosesser, elevinitiativ og medvirkning. Hvis lese- og skriveopplæringen settes inn i en sammenheng som gir muligheter for å bruke skrivingen og lesningen som redskaper i meningsfulle samhandlings- og handlingssituasjoner, blir det mer tydeliggjort hvem som er sender og mottaker (Nilsen, 2000). Den frie skrivingen som elevene gjorde i sine "S-bøker" kunne sannsynligvis oppleves svært meningsfullt for elever i noen sammenhenger. Med å sette slike skriveprosesser inn i engasjerende lærings-sammenhenger, kunne imidlertid opplevelsen av at skrivingen og lesingen ga mening i sammenhengen blitt tydeligere.

Elevenes egen måldefinering og vurdering kunne også med fordel settes enda tydeligere i system. Med det noe mer utviklet, ville denne læreren sannsynligvis raskt kunnet videreutvikle strategier for mer elevmedvirkning. Utviklingsprosessen så langt syntes å utgjøre et meget godt grunnlag for utvikling i en konstruktiv retning.

Denne skolen (nr. 6) hadde heller ikke mestret å utnytte de nasjonale prøvene som virkemiddel til pedagogisk utvikling og skoleutvikling. Rektor påpekte at prøvene harmonerte bra med det de allerede vektla. Hun var derfor ikke så redd for at prøvene skulle ha noen innvirkning på utviklingsretning. Læreren og medlærer ved denne skolen trodde at fokuset på prøveresultater ville virke inn på videre vektlegginger på sikt, og var særlig kritiske til at skoleresultatene ble offentliggjorte. Læreren syntes at målingen i forhold til standardiserte krav harmonerte dårlig med målsetninger om individuell tilpasning og tilrettelegging.

Læreren som var min hovedinformant på skole nr. 8 (4. trinn) opplevde tydelig en krevende omstillingsprosess fra at hun før hadde kunnet fokusere på sin klasse og nå i større grad måtte

fokusere på lærersamarbeid. Hun savnet den helhetlige og fleksible måten hun før hadde kunnet forholde seg på da hun hadde ansvaret for sin klasse, og den vektleggingen hun da følte at hun la på læringsprosessene. Omstillingen syntes å medføre at de ønsket mest mulig gruppedeling, noe som medførte mye forflytting i undervisningslandskapet. Sammen med romforholdene som medførte forstyrrelser fra trinnet ved siden av, svekket det elevenes konsentrasjon over tid.

Det uttrykte behovet for gruppedeling kunne delvis skyldes vanskene med omstillingsprosessen og savnet av de kvaliteter som kunne knyttes til tidligere klasseundervisning. Rektor påpekte at de ikke trengte å dele elevgruppa så ofte. Både lærere og rektor uttrykte imidlertid at romproblemet var en negativ rammebetingelse.

Læreren brukte imidlertid varierte kilder og virkemidler i sin faglige planlegging. Elevaktiviserende arbeidsformer var en del framtrødende, men tverrfagligheten var nokså begrenset i planarbeidet. Elevenes læringsprosess ble satt i sentrum i en tydelig og målrettet oppfølging av lærer, men ledelsesstrategiene og forflyttingen mellom varierte gruppestørrelser var mer framtrødende enn systematisk tilrettelegging for medvirkning og medansvar.

Gode rutiner og tydelig lærerledelse gjorde imidlertid at arbeidet fungerte meget godt. Læreren var seg bevisst balansegangen mellom de mange norskfaglige vektlegginger i utviklingen av elevenes muntlige uttrykksevne, leseferdighet, skriftforming, rettskriving, m.m. Hun la forholdsvis stor vekt på innøving av grunnleggende basisferdigheter. Hun var seg også bevisst hvilke mål hun siktet mot med de forskjellige vektleggingene, og vektla at alle skulle føle seg sett og verdsatt. Elevene ble også til en viss grad trukket inn i planarbeid og evaluering. Teamlærerne tok helhetlig ansvar for sin basisgruppe i utviklingen av basisferdigheter.

Allerede i første datainnsamlingsrunde uttrykte lærerne skepsis til de påvirkningskreftene som nasjonale prøver publisert på Skoleporten no. representerte. Hvordan partene betraktet slike prøver da de et år etter hadde fått mer erfaring med slike prøver, kunne jeg altså ikke få svar på etter som det ikke ble en andre datainnsamlingsrunde ved denne skolen.

Skole nr. 10 hadde lenge arbeidet i progressiv retning og satte elevenes opplevelser, aktivitet og trivsel i høysetet. Det syntes likevel som at de hadde en del å gå på når det gjaldt det å systematisk og metodemessig arbeide for å utvikle elevenes bevissthet om læringsprosessene som grunnlag for å ta medansvar. Arbeidet med læringsstrategier som oppgaver i ei lærebok kan for eksempel ikke ha samme virkning som å sette læringsstrategibruken inn i meningsfulle faglige sammenhenger. Selv om anvendelse av læringsstrategier også skal læres som en begynnelse, trengs det å kommuniseres om strategibruken som ledd i å utvikle elevenes metabevisthet om egen læring. Det framgikk imidlertid ikke hvordan denne opplæringen inngikk i en videre plan, selv om her eksisterte mye planarbeid ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Opplevelsorientert undervisning kan også være vanskelig, i hvert fall for noen av elevene, å noen ganger få grepet kunnskapsinnholdet i. Som læreren i andre datainnsamlingsrunde sa, trengtes økt fokus på den faglige siden i læringsprosessene. Å snakke om erfaringsprosessene er sannsynligvis heller ikke nok. Det trengs også en tematisk fordypning og bearbeiding. Denne læreren var seg også bevisst at noen av elevene kunne trenge å få anledning til å trekke seg unna og arbeide på egen hånd, at noen elever ut fra sin læringsstil trengte en noe annerledes balansegang i læringsstrategier.

Den type elevmedvirkning som er framtreddende i en variert og opplevelsesorientert undervisning kan være et viktig grunnlag for videre utvikling, men kan også medføre en del ustruktur og uro hvis det ikke systematisk arbeides med å utvikle elevenes ferdighetsgrunnlag og bevissthetsnivå om metodebruken knyttet til ansvarslæring så vel som faglig læring. Motsatt kan overveiende lærerstyring svekke grunnlaget for å utvikle elevenes evne til å reflektere selvstendig når det tilrettelegges for medansvar. Dette utgjør vanskelige balanse ganger, balanse ganger der øvrige vektlegginger og rammefaktorer bidrar til å skape utviklingsretning.

Undervisning dreier seg om mange vanskelige balanse ganger, og vektlegging på en dimensjon kan lett svekke vektlegging på andre dimensjoner i den totale undervisningsvirkeligheten (Løfsnæs, 2002). Som rammeforutsetning for arbeidet må læreren også ha i mente at undervisnings- og læringsformer ikke må gis dominerende vektlegging på bekostning av faglig læring. Mye tyder på at vi i en tid har fokusert ved mye på undervisnings- og læringsformer (Aukrust, 2003:78) uten å i stor nok grad har greid å utnytte undervisnings- og læringsformene som redskap for faglig læring (Carlgren og Marton, 2000).

Utfordringen syntes å være å mestre å sette de formelle øvingsoppgavene inn i de sosiokulturelle læringsammenhengene. Det må likevel berømmes at skolen har mestret å i så stor grad utvikle de progressive metoder som skolesystemet har hatt tro på. Den kreativiteten, innsatsviljen og vi-forståelsen som preget skole nr. 10 var meget framtreddende.

På mange måter eksisterte vesentlige forskjeller mellom disse fem skolene med hensyn til systematisk planlegging og tydelig retning på det pedagogiske utviklingsarbeidet. En ”vi-skole-bevissthet” og felles satsning var for eksempel framtreddende på skole nr. 6 og 10, men langt mer utydelig på skole nr. 1, 4 og 8. Samtidig var det et større fokus på sosiokulturell læring på skole nr. 10 enn på skole nr. 6, men derimot mer systematisk fokus på den faglige siden på skole nr. 6. Alle vektla dialogen med elevene, men uten å på tvers av fag og tilknyttet metodebruk systematisk sette arbeidet med elevmedvirkning inn i en utviklingsprosess.

For å nå målet om mer elevmedvirkning, må mer systemgjennomgripende tiltak støtte opp om utvikling av læringsstrategier ut fra en målsetning om å forsøke å utvikle elevenes metabevissthet om egen læring. For å nå det målet, må metodebruk og strukturer for målrettet oppfølging av grunnleggende ferdigheter og framgangsmåter utvikles på et tverrfaglig plan. Elevene må bli vant med å definere egne mål, delta i planlegging og evaluere egen måloppnåelse. Metodebruken kan for øvrig ikke ses uavhengig av faglig læringsmål. Den faglige læringen er skolens hovedmål. Utviklingen av elevenes metabevissthet og metakognitive ferdigheter er nært knyttet til vurdering av om arbeidsformen var tjenlig for faglig måloppnåelse.

6.3 Forholdsvis stor vekt på formal dannelse, men ikke tilpasset deliberal demokratisk dannelse

Det kan legges vekt på metodebruk og læreren kan ha bevissthet om videre utvikling av metodebruken, men i implementeringsfasen kan utfordringene ha skapt disiplinære forhold blant noen av elevene med hensyn til måten å forholde seg på i arbeidssammenheng. Om slike disiplinære forhold skyldes kun problemer med å implementere metodebruk, er også vanskelig å si. Parallelt med vektlegging på en formal dannelse kan det imidlertid lett skje når det i læringsmiljøet ikke eksisterer et nødvendig grunnlag for å mestre framgangsmåtene i

arbeidet. I noen kasustilfeller blir denne tilpasningen i forhold til deliberal demokratisk dannelse mer framtredd enn i andre kasustilfeller der vektlegging på den formale dannelse ikke balanseres godt nok i forhold til de andre dannelsesperspektivene.

Skole nr. 12 var lokalisert til et lite tettsted i et bygdesamfunn. Det var en skole på ungdomstrinnet med 145 elever. Det var 44 elever på 10. trinn som jeg forholdt meg til. Skolen forholdt seg fortsatt til klasser som begrep, og elevene på trinnet var delt i 2 ”klasser” på henholdsvis 28 og 14 elever. Læreren påpekte at det var et stort antall ”problemelever” på dette trinnet. Trinnet hadde 5 kontaktlærere som samarbeidet mye om forholdsvis stor grad av prosjektrettet undervisning. Læreren som jeg intervjuet hadde hovedansvaret for norskundervisningen, og hun mente at lese- og skriveopplæringen inngikk i veldig mange sammenhenger. Hun var kontaktlærer for 9 elever. Skolen hadde et forholdsvis ungt kollegium. Skolen brukte 1 klokke time i uka til teamsamarbeid på de enkelte trinnene, og 1 klokke time i plangruppa eller teamledergruppa som de kalte den. For øvrig hadde de fellesforum også på 1 klokke time en gang i uka. I plangruppa ble premissene lagt for tiden i fellesforumet.

Jeg hadde vært til stede i et prosjektrettet undervisningsopplegg der arbeidet skulle munne ut i en skoleavis. I den innledende samtalen med læreren som var min hovedinformant henviste jeg til inspektøren som hadde fortalt at de arbeidet etter en modell som vektla ganske mye dialog med elevene og at de skulle ta ansvar selv. Læreren fortalte da at elevene fikk arbeidsplaner for 2 uker hvor det stod *hva de skulle gjøre og læringsmålene i fagene, hvilke oppgaver de kunne jobbe med og kilder til lærestoff og slikt*. Og så fikk elevene ukeplaner der det for eksempel var nærmere angitt om de skulle ha *fellesøkt om det emnet de arbeidet med, eller om de fikk tilbud om bestemte kurs, for eksempel bøyning av nynorske verb eller slike ting*. I arbeidsplanen hadde de 3 nivå-differensieringer, og elevene valgte selv plannivå. Lærerne fortalte at hvis de syntes at elevene gjorde *et feil valg*, forsøkte de selvsagt å veilede dem i å ta et tilpasset valg.

Det hadde vært ganske mye småuro i den undervisningen jeg hadde vært til stede i, elever som holdt på med andre ting enn det faglige og variert arbeidsinnsats. Jeg kommenterte at det var noen som bare tok ordet og ikke rakk opp handa først, og påpekte at det kanskje var et problem:

- L: *Ja, da, det er det. Og det har også litt å gjøre med hvordan vi styrer det her. Det er ikke bestandig vi er like flinke til å overse de som ikke rekker opp handa.*
- F: *Nei, det er jo vanskelig i en slik situasjon å klare på alt det der.*
- L: *Men det har litt å gjøre med det at en skal jo ikke ødelegge engasjementet heller når en først har fått det i gang. Så det er jo en litt slik balanse der da.*
- F: *Vanskelig balansegang det der noen ganger.*
- L: *Ja, og så spørres det hvor mye -, hvis det går an å la være å -, altså at en kan få diskusjoner uten at en må være veldig nøye med å rekke opp handa og slik, så er det jo greit. Hvis det blir vanskelig for de som -, vanskelig for enkelte å slippe til, så må man jo kontrollere det bedre.*

Jeg kommenterte også at de hadde vært ganske mange veiledere til stede i prosjektarbeidsøkta jeg var til stede i:

- L: *Vi var tre veiledere og 1 assistent i begynnelsen, og i 4. time så var vi to + assistent. Vi har to assistenter fordelt på de to klassene. Han som du så hos oss, han er 28 timer pr. uke. Og så har vi en i den andre klassen som har nesten like mange timer.*
- F: *Ganske mye ressurser på elevene da.*
- L: *Ja, men du hørte hva jeg sa innledningsvis. Det er mange som har problemer der, alvorlige problemer til dels også så -.*

- F: Nå jobbet de jo prosjektrettet. Er det annerledes hvis de jobber med arbeidsplan og slikt, er det en annen arbeidsro da?
- L: Ja, da. Da skal de nå i hvert fall sitte i ro og jobbe stille. Selvfølgelig så er det jo ikke slik i alle timene, og i hele timene. Det er det ikke. De er mange. Og det er mange som sliter. Og da er det vanskelig å sitte i ro og konsentrere seg. Så -, uroen i de her individuelle øktene kan ofte være for høy. Så det er slikt som vi må jobbe ganske hardt med for å få på et nivå som vi vil ha det.
- F: Men det å jobbe med prosjekt og slik, det var noen som "suset litt" for å komme i gang? Hva kan man gjøre med det? Har dere noen strategier på det, eller må de ta det ansvaret selv?
- L: Altså vi er jo der for å hjelpe dem og veilede dem, men det går jo til et visst punkt. Når de over hodet ikke vil der og da, så kan man jo ikke akkurat sette seg på dem og si at de skal. Så da er vi jo i samtaler med dem en og en, tar kontakt med foreldrene og slike ting når det blir problematisk. Men akkurat der og da så må man jo bare prøve -. Og vi bruker jo gjerne litt mer tid på de som sliter enn på de andre.
- F: Så det blir en god del foreldresamtaler og individuelle samtaler?
- L: Ja, det blir det jo. En god del, det vet jeg ikke, men det blir en del i hvert fall.
- F: Dere har elevsamtaler regelmessig.
- F: Ja, vi har slik obligatorisk to runder hvert år (elevsamtaler), i tillegg til at vi har de to konferansetimenene sammen med foreldrene der elevene også er med. Så alle har minimum to elevsamtaler, men det er mange vi snakker med mye mer enn det, ikke sant.

Jeg spurte læreren om hva hun selv syntes om den pedagogikken de praktiserte slik totalt sett.

- L: Mye av den synes jeg er bra. Andre ting trenger vi å regulere på.
- F: Hva trenger dere å regulere på synes du?
- L: Det blir for -, slik som det har blitt nå av en eller annen grunn, det er slik at de leverer arbeidsbøker etter hver arbeidsplaner. Og så sjekker vi det ganske nøye. Hvis vi har en voldsom kontroll hele tiden, slik at elevene har veldig sterkt press på seg hele tiden til å få gjort ting og vi får en veldig stor arbeidsbyrde med å skulle gå igjennom alle de bøkene her, blir det slik kontrollaktig. Altså det fins andre måter å oppsummere arbeidet på, og finne ut om de har nådd læringsmålene på, enn ved å sjekke arbeidsbøkene deres. Det var ikke slik da vi begynte med det her opplegget. Men det har blitt slik uten at jeg helt vet hvorfor. Det er litt av den kontrollfrik læreren som kommer tilbake igjen, og det har -, og det har vi snakket om at det må vi prøve å få drøftet og få vurdert. Så vi er jo i en fase nå da det er på tide å evaluere det som vi har jobbet med.

På spørsmål om hva hun syntes var positivt med modellen de arbeidet etter, svarte læreren:

- L: Det er masse positivt med den. Vi har fått mange tilbakemeldinger på at de setter pris på det å kunne velge selv, det at de kan velge fag selv. Også nå når de kan velge litt nivå, så har vi også fått mye positive tilbakemeldinger på det.

Da jeg spurt om hun mente det var noen spesielle vektlegginger som hun syntes var viktige for at det skulle gi riktig vei framover, svarte hun:

- L: Jeg kunne ha tenkt meg at det ble mer tid til lesing og skriving, for å forbedre de evnene. For det blir litt borte i alt fagstoffet som skal gjennomgås i norskfaget, synes jeg. Jeg synes det er voldsomt mye litteratur og språkhistorie for eksempel. Ja, og det sier jeg, selv om jeg er veldig glad i språk og litteraturhistorie selv. Jeg synes kanskje det blir litt for mye av det. Og det går på bekostning av at elevene kan få noen gode erfaringer med det å lese -, å kunne kose seg med det å lese og kunne får tid til å øve seg på å bli god til å skrive. Jeg synes det blir alt for lite tid til det.

Da vi kom inn på planarbeidet, forklarte læreren at de hadde sett på hva som var felles læringsmål i de forskjellige fagene på 10. trinn, og så plassert temaene og prosjektene først. Så la de det enkelte faget sine planer i etterkant.

På spørsmål om hva hun syntes var viktigst å vektlegge i norskfaget, svarte hun at rettskrivingen eller grammatikken var ikke det hun hadde prioritert høyest. Det viktigste syntes hun var at de kunne kommunisere på en forståelig måte. I denne elevgruppa var det mange som slet med det skriftlige. Så hun hadde måttet være litt hard med hensyn til å velge ut det hun syntes var viktigst. Grammatikken hadde hun for eksempel valgt å legge til nynorskopplæringen. Og da hadde de valgt å tilby disse kursene slik at de som ønsket å få det utdypet, kunne få det. Hun påpekte at de som ønsket slike kurs, stort sett også var de som hadde forutsetninger for å klare det.

Videre fortalte hun i den sammenheng at arbeidsplan, oversikt over arbeidsinnsats og sluttvurdering ble sendt heim til foreldrene for underskrift. Det bidro jo til hyppig kontakt med foreldrene. For øvrig snakket de jevnlig med *en del av foreldrene til elever med særskilte problemer*, mens andre var litt vanskeligere å få dialog med.

Da jeg spurte rektor om hva hun syntes var viktig å vektlegge som pedagogisk leder, svarte hun:

R: Jeg vil jo gjerne vektlegge den siden, og jeg synes det er den viktigste siden ved det å drive skole. Men jeg føler jo det at man er "kjempeskviset" i en omstillingsprosess her i kommunen i forhold til at man merker at man stadig får flere administrative og økonomiske oppgaver tillagt rektorfunksjonen. Og det er heller ikke samsvar mellom administrasjonsressursen og de faktiske arbeidsoppgavene vi har. [] Når du da har tidsfrister på en del av de her tingene som skal rapporteres til kommunenivået eller fylkesnivået eller helt på toppnivå, så sier det seg selv hva som blir skviset, hva som blir borte.

På kommentar om at nå ble jo rektorstillingen viktig med alt det nye som kommer, svarte rektor:

R: En kan jo si altså at lærerne har slitt med lærerrollen de siste årene. Og rektorene sliter ikke mindre med rektorrollen. Og -, nei, man er mellom barken og veden. Det er også veldig frustrerende i forhold til hva slags krav som stilles slik rent utdanningsmessig til det å være rektor. Det har jo så langt primært vært tilstrekkelig at du har pedagogisk utdanning, og gjerne med litt skoleledelse på toppen. Men det har jo ikke vært stilt krav til at du har en slik økonomisk grunnutdanning. Og da blir det et tankekors for meg hvordan man nå vekter jobben. Jeg kommer til å prioritere det pedagogiske arbeidet. Vi kommer til å organisere oss slik på skolen her at sekretær og undervisningsinspektør får en del flere og detaljerte og helt klare arbeidsoppgaver i forhold til de administrative rutineene, mens jeg blir å være pådriver i forhold til både nasjonale prøver og ny læreplan, og har da en plangruppe i lag med meg som blir veldig sentral.

På spørsmål om de hadde noen bestemte utviklingsprosjekter i sentrum for tiden, svarte hun at de var opptatt av å bruke landsdelen som læremiddel. De var også så smått begynt å bli litt interessert i dette med læringsstiler og læringsstrategier. Hun fortalte at de hadde tatt på alvor at de skulle bruke prosjektarbeidsmetoden i L97, og i den forbindelse hadde de brukt lokalsamfunnet aktivt. Hvert enkelt trinn var pålagt å ha et praktisk prosjekt knyttet opp mot næringslivet.

Jeg kommenterte at prosjektarbeidsmetoden var nok så krevende for mange lærere, og spurte om hun syntes de fikk det bra til. Hun svarte at det varierte veldig. I den sammenheng sa hun:

R: Jeg vi si at vi har mye samarbeid, og vi har gode systemer for samarbeid. Det gjør at det er lett for nye lærere som kommer inn til oss å bli kjent med våre systemer. Og det sier jeg fordi at de nytilsatte har gitt nettopp de tilbakemeldingene. Den måten vi organiserer samarbeidstiden vår på, fanger opp nytilsatte veldig bra.

Da jeg spurte om hun syntes at de fikk til dette med elevmedvirkning, svarte hun at hun trodde nok at de absolutt hadde *noe å gå på der*.

R: Altså vi har jo vært i en fase hvor vi har drevet aktivt med endringer. Og i den fasen så har vi vært nødt til å spille på lag med foreldrene. Vi har informert fortløpende, og også selvfølgelig hørt på de kommentarer og innvendinger de måtte ha. Og hvis ikke vi hadde vært åpen overfor foreldrene i forhold til det arbeidet, så tror jeg at vår hverdag hadde vært annerledes. Det tror jeg også blir kjempeviktig i fortsettelsen. Engasjementet til foreldrene er litt slik opp og ned. Og det er gjerne slik at -, jeg er jo veldig spent på engasjementet nå i forhold til de her opplysningene som blir lagt ut på Skoleporten. Jeg er forberedt på at pendelen vil svinge fra å være positiv til utviklingsarbeid ved vår skole til å bli litt mer skeptisk. Og jeg hører jo for så vidt også fra -, ja, slike soloutspill, som går på at elevene hadde lært mer hvis vi hadde brukt mindre tid på prosjektarbeid for eksempel.

På spørsmål om hva hun mente var viktig forutsetning for at det skulle bli konstruktiv utvikling, svarte hun:

R: Jeg tror vi må be om litt ro i skolen. Det har vært store endringer i hva det vil si å være lærer. Og læreren er litt usikker på hvem han er. Han må på en måte få -, bli trygg igjen på seg selv. For det er jo ikke tvil om at kunnskapsformidleren hadde trygghet i og med at han var kunnskapsformidler. Mens læreren nå er litt mellom barken og veden, på samme måte som rektor er det.

Det ble allerede i første datainnsamlingsrunde snakket litt om de nasjonale prøvene. I den sammenheng sa rektor:

R: Nå synes jeg vi har vært inne i en fase hvor læreren i større grad har vært veileder. Og jeg er litt redd for at kunnskapsformidleren vil komme tilbake. Det er ikke negativt å være kunnskapsformidler, det er ikke det jeg mener. Men vi vil ha begge deler. Vi prøver hvert år -, hver vår så har vi en grundig evaluering av vår undervisningspraksis og legger fundamentet for neste år. Det må vi være kjempebevisst på også i framtiden. Og det handler rett og slett om at vi forplikter oss til å ha en viss grad av felles undervisning og praksis.

Videre sa rektor at plattformdiskusjonen, der de forsøkte å komme fram til en rolleavklaring, var veldig viktig. Hun påpekte at de måtte utvikle bevissthet om hva de ønsket å være selv og hva som var skolens ønske, samtidig som de var lojale mot det som kom utenfra. Hun påpekte at det var en utfordring for skoleledelsen å *ikke forherlige verken det ene eller det andre*, men å fremheve de vanskelige *balansegangene*.

På spørsmål om hun kunne framheve noen utviklingstiltak som hun syntes at skolen hadde lyktes godt med, svarte hun at hun syntes de hadde lyktes godt med å være fleksible i forhold til fag. De hadde gått bort fra ordinær timeplan, og hadde åpnet for arbeidsøkter der elevene arbeidet med arbeidsplaner.

Jeg spurte om de brukte andre kartleggingsprøver enn de nasjonale prøvene og elevinspektørene. Hun svarte at de foruten avgangsprøvene brukte karakter og læringsstøttende prøver. I den sammenheng fortalte hun at de hadde hatt delt klassestyreransvar og elevsamtaler i flere år. Hun påpekte at det var *vel kanskje det som de var mest stolte av, det at det var etablert og godt*, at de hadde en *lang tradisjon for samarbeid*.

På spørsmål om hva hun mente var den største utfordringen som skolen sto ovenfor i årene framover, svarte hun:

R: På en måte så tenker jeg at det sikkert i framtiden også må bli et problem med det her med disiplin, det her med for store grupper og atferdsproblematikk.

F: Interessant.

R: *For ja, det sier jeg litt ut fra de erfaringene vi har, og de grepene vi har gjort, som vi ikke slik umiddelbart kan slå oss på brystet og si har virket. Og da skal vi også slite med atferdsproblematikk på den ene siden, og så skal vi da innføre en ny læreplan og nye metoder på den andre siden. Og så skal du da forsikre de om at de skal lære noe oppe i det hele.*

I samtalen om dette med basisgrupper og varierte gruppekonstellasjoner, påpekte læreren at deres erfaring var at det skapte trygghet og ro å ha færre lærere å forholde seg til, men at ordningen hadde både positive og negative sider. Hun påpekte at romforholdene kanskje også skapte noen hindringer for å få varierte gruppekonstellasjoner til å fungere godt.

Jeg spurte læreren om hun opplevde andre hindringer enn romspørsmålet?

R: *Ja, tiden har vi jo selvfølgelig. Det har jo blitt veldig mye papirarbeid også for læreren. Læreren er jo i ferd med å bli en byråkrat, og det -, du har mange slike tekniske oppgaver som du skal skjøtte. Du har mye rapportering, og du har mye dokumentasjon. Og jeg håper at ikke det skal ta gleden ved å være pedagog bort, at du får så mye kontorarbeid knyttet til jobben din at det går på bekostning av tiden du bruker sammen med elevene. Hvis det skjer, så er det beklagelig. Og det ser jeg at det er en utfordring for oss å få en -, jeg ser at det sliter vi med her altså. Jeg har et ærekjært kollegium som jobber døgnet på tamp altså for å gjøre en god jobb. Og vi kan godt si at det er en svakhet at de nesten produserer for mye papir altså, selv om det kanskje egentlig ikke er det. For det viser jo at de er aktive. Men samtidig så skaper jo det en type slitasje som jeg kan av og til kjenne på at jeg er engstelig for skal gå på bekostning av det overskuddet de burde ha sammen med elevene, hvis du skjønner hva jeg mener.*

Da læreren i andre datainnsamlingsrunde ble spurt om hvordan hun syntes at de nasjonale prøvene hadde fungert som pedagogisk virkemiddel, svarte hun at *prøvene var jo for så vidt greie*, men hun anså det som en fordel om de for eksempel hadde blitt lagt til 8. trinn eller begynnelsen av 10. trinn. På spørsmål om hun lærte noe av prøvene, svarte hun:

L: *Ja, kanskje vanskelig å sette fingeren på slik akkurat, slik spesifikt som man lærte, men jeg synes de er -, den leseprøven kanskje spesielt var slettes ikke så dum. Fordi at det er en type prøve som vi ikke hadde hatt før, men som likevel kunne fortelle meg noe om hva de var gode eller dårlige til å lese, altså hvilke typer tekst klarte de å trekke ut budskapet fra og hvilke typer tekster var vanskeligere å få noe mening ut av.*

Skriveprøven syntes hun ikke fortalte noe som hun ikke visste fra før. Hun likte heller ikke den måten vurderingene ble oppsummert på, der de fleste kom i en middelkategori. Å studere hvilke typer oppgaver som inngikk i testen, syntes hun ga henne litt. Hun uttrykte samtidig at hun imidlertid *ikke hadde noe sans for* at prøveresultatene skulle legges ut på Skoleporten no.

L: *Hvis de skal brukes på den måten, at de ble lagt ut på nett på den måten uten videre, så er jeg redd for at det skal bli fokus. For da kommer skoleledere både lokalt på skolen og i kommunen til å bli veldig opptatt av at de enkelte skolene skal prestere bra. Og da blir det sikkert lagt opp til at det skal fokuseres mye på det. Og det vil jeg ikke like. Da blir det kjempefeil fokusering, synes jeg. Men hvis de kan brukes for å se hvordan elevene ligger an, slik at en kan bruke det på en fornuftig måte i arbeidet videre framover i klassen og på den enkelte elev, så ser jeg jo for meg at det kan bli til en nytteverdi.*

Som en nærmere forklaring av dette med fokuset på prøveresultater sa hun at hun ikke opplevde at skolen generelt fokuserte på annet enn at hver enkelt elev skulle prestere bra. Foreløpig merket hun ikke noen spesiell virkning av fokuset på prøveresultater. Men hvordan virkningen ble på sikt, mente hun var avhengig av hvordan systemet med nasjonale prøver ble i framtiden.

Angående spørsmål om merarbeid knyttet til de nasjonale prøvene sa hun at de brukte jo disse prøvene som en tentamen som de likevel ville hatt. Hun syntes at rettingen hadde vært noe

tidkrevende, særlig av leseprøvene. Og de hadde vært litt frustrerte før de fikk avklart at de skulle få en kompensasjon for merarbeidet.

På spørsmålet om hun hadde opplevd at elever kviet seg for å delta på de nasjonale prøvene, svarte hun at uten at lærerne hadde sagt noe om det, hadde elevene reagert på dette med offentliggjøring. Hun hadde imidlertid etter krav fra Klemmet sagt at det ville få innvirkning på karakteren hvis de ikke tok prøven, og det gjorde at ingen boikottet prøvene.

Jeg spurte om hun kjente noe til den nye nasjonale læreplanen, og om hun hadde noen ønsker for en slik ny plan.

L: Ut av det lille jeg har hørt så langt om de her planene, så -, det her med at fokuset på -, de har skiftet litt fokus fra å tro at alle elever er slike flotte og engasjerende elever, men at de kan være flotte og uengasjert på en måte. Det synes jeg jo er litt greit at folk begynner å skjønne, altså, utenfor skolen. Alle elevene er ikke like, og alle er ikke like flinke til å fokusere på faglige ting. Det kan være i slike teoretiske fag i hvert fall, at læreplanen på en måte skjønner det da, tar utgangspunkt i det at vi er ulike. Det skjønner jeg jo at de har tenkt. Og det er en bakdel vi så ved den forrige læreplanen. Så det synes jeg er en fordel. Det er et pluss. Det vil jeg at den nye planen skal.

F: Du synes ikke at den gamle gjorde det?

L: Ikke i samme grad, fordi at den tok så veldig mye utgangspunkt i at alle elevene var engasjerte og læringssøkende og alt dette der. Og slik som læringsmålene var satt i læreplanene, så følte jeg vel ikke at de to tingene hang helt sammen. Slik som i norskfaget er det slik at det de skal igjennom og skal ha kjennskap til og skal lære, det er veldig masse. Det blir for lite tid til den leseleden, den skriveleden, at man kan lese og skrive litt slik fritt.

Jeg spurte om hvilke tanker hun hadde om balanseringen av faglig og sosial læring i opplæringen. Hun svarte at hun syntes at de jobbet ganske mye med å få det sosiale til å fungere.

L: Og på en måte så er man jo om ikke tvunget til det, så ser man i hvert fall behovet for at det må være der. For hvis det ikke er litt OK i den gjengen som skal jobbe sammen, så tar det jo ikke lang tid før du ser at det her går ikke.

På kommentar om at det kanskje er en utfordring knyttet til utviklingen av metodebruk, svarte hun:

L: Ja, det er det absolutt. Det blir fort veldig fokus på det faglige kontra på det å få det sosiale til å fungere. Det er kanskje spesielt når vi skal få gruppearbeid til å fungere, at vi er ikke bestandig like flinke til å få det til -, at de skal jobbe for å få ei gruppe til å fungere før vi setter i gang med slikt større gruppearbeid, det faglige slik som det skal være der. Og i hvert fall for min egen del så føler jeg at det har mye med kunnskap å gjøre. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal gå fram for å lære dem gruppearbeid. Altså jeg har en del slik forståelse av hva som skal til, men hvordan skal man konkretisere det så pass at elevene kan jobbe med et og et mål av gangen på en måte for å få et gruppearbeid til å fungere.

Jeg spurte om hva hun ville framheve som viktig å satse på for å få til videre pedagogisk utvikling.

L: Vi har i hvert fall en del ting som jeg synes er bra, og som jeg håper vi kan fortsette med. Det her med at vi ønsker at den enkelte eleven skal være trygg her og trives her, selv om han eller hun ikke nødvendigvis går ut herfra med bare 4, 5 og 6 på vitnemålet. Jeg vil at de skal se tilbake på de her tre årene som en positiv opplevelse likevel, at de har hatt det bra mens de har vært her, og at de har fått lært så mye som de har forutsetninger for å klare i den livssituasjonen de måtte være i her og nå. Det synes jeg vi har vært ganske flinke å hatt fokus på. Og det håper vi at vi også kan ha i framtiden. Men jeg ser jo at det blir jo egentlig bare mer og mer vanskelig å klare det. Mye fordi at ressursene som tildeles til skolene hvert år blir

minimale. Og så står en der som en blekksprut og skal prøve å hjelpe alle sammen. Og så klarer man ikke det. Man er jo bare ett menneske. Og det er så kjempefrustrerende. Og så blir man veldig sliten. Og så blir det litt vanskelig å få det der i mål. Men i hvert fall er det et ønske at vi fortsatt kan ha et fokus på det da.

F: Dere satset en del på prosjektarbeid og slik. Synes du at du vil justere noe i forbindelse med det?

L: Noen av prosjektene som vi -, vi har kjørt en del slike yrkesrettede prosjekter innenfor de enkelte næringene som finnes i kommunen og slik. Og jeg ser vel at vi kanskje startet litt stort. De ble litt for store og uhandterlige. Slik at det har vi justert litt ned på i hvert fall. Men samtidig så må vi prøve å ikke miste fokuset på at vi skal ha de prosjektene. Fordi at de lærer elevene masse om hva som skjer i kommunen. Litt av filosofien bak da vi startet med dette her, var jo nettopp det at når de på en måte er ferdig med skolegangen her, og vil ut til andre steder, så skal de i hvert fall vite hva de flyttet fra. Og så skal de vite hva de kan komme tilbake til når de er ferdig utdannet eller eventuelt har jobbet andre steder en stund. Slik at de har litt kunnskaper om yrkesmuligheter i kommunen.

F: Hva synes du var særlig utfordrende i de prosjektene da når de ble litt store og uhandterlige?

L: Når du har et helt trinn i sving, for vi kjører jo trinnvis, så er det jo snakk om 50-60 elever som er i sving til enhver tid. Og hvis vi skal kjøre det på tvers av klassene, så er alle de her i sving samtidig. Og da er vi kanskje tre lærere hvis vi har tre klasser på trinnet som skal prøve å håndtere det her. Så det er mange. Og så trenger de forskjellige ting. Noen trenger å gå på datarommet og hente informasjon der. Noen skal i telefonen og hente informasjon der. Og noen skal ut og prate med noen og ha en diskusjon der. Så -, ikke sant, så det er ganske stressende å prøve å gå rundt å gi hjelp til alle som er interessert i hjelp. Og så er det ganske mange som benytter muligheten til å "sitte å dingle" når de ikke har noen som følger de så pass tett opp som de er vant med ellers.

Jeg spurte læreren om hun følte at skoleledelsen og de som lærere hadde samme forståelse av målsetninger og utviklingsretning.

L: Ja, det er vel slik både og sikkert. Av og til så merkes det vel at ledelsen på skolen er litt mellom barken og veden i forhold til de som sitter over dem igjen, og det trykket og våre ønsker. Slik at det er ikke bestandig det er like lett i så fall "å få de ballene som sviver der oppe ned og få de kastet i rett retning" bestandig.

I andre datainnsamlingsrunde spurt jeg først rektor om de nasjonale prøvene hadde fungert som pedagogisk virkemiddel. Hun svarte at prøvene så langt kanskje ikke hadde fungert slik, men at hun trodde at slike prøver kunne bli et bra virkemiddel.

På spørsmål om hun syntes at alle parter, kommunenivå, skoleledelse og lærere, "dro i samme retning", svarte hun:

R: Ja, men jeg føler at vi er sent ute.

F: Hvordan da?

R: Nå begynner vi å dra i samme retning, men vi begynner å få det veldig travelt. Så det blir litt slik at du skulle ønsket at du hadde mer kompetanse på det stadiet du er nå, i forhold til tiden. Vi er jo i gang med å skaffe oss masse kompetanse. Men vi er kanskje et år på etterskudd. Men vi kunne ikke ha kommet lengre heller altså. Vi er der det forventes at vi skal være. Men jeg føler i hvert fall som leder at jeg skulle ønsket at vi var litt -, hadde litt mer for å kunne gi lærerne det redskapet eller den drahjelpen de trenger.

F: Hva slags kompetanse tenker du særlig på da?

R: Rett og slett de her usikkerhetsmomentene i kunnskapsløftet som går på 25%'en for eksempel, fag og timefordeling, slike ting. Det kunne vært utredet bedre, slik at man -. Nå er det veldig lagt opp til lokal handlefrihet, ikke sant. Og det er vel og bra. Men det verserer litt for mange usikkerhetsmomenter rundt det arbeidet. Og det skaper usikkerhet i forhold til reformarbeidet.

F: Men synes du det er mulig å videreføre mye av det dere har satset på tidligere over i det nye?

R: *Ja, absolutt. Jeg føler at vi er der vi skal være. Og vi har kommet langt i forhold til arbeidsplaner, elevens arbeidsplaner som redskap for tilpasset opplæring. Der har vi gjort oss noen erfaringer som kan være gode å ta med seg videre. Vi har en god samarbeidskultur, har et teamsamarbeid, samarbeid om fagplaner og slike ting. Det er slike ting som er vektlagt veldig mye i den nye reformen. Og det drar vi med oss og trekker kjemeveksler på.*

Hun fortalte videre i den sammenheng at da hun begynte som rektor i 2000, var skolen i en omstillingsprosess hvor de deltok i et prosjekt som het "Fleksibel organisering og tilrettelegging". Det handlet om slike ting som for eksempel arbeidsplanutforminger, elevaktivitet og delvis prosjektarbeider.

På spørsmål om det var noen kvaliteter ved skolen som hun gjerne ville beholde i videre utvikling, svarte hun at hun syntes de hadde *en god samarbeidskultur, en slik "vi-ilag kultur"*. På kommentar om at de hadde en del prosjektarbeider og tverrfaglighet, svarte hun:

R: *Ja, det har vi. Men der ser jeg nok at i hvert fall i forhold til tverrfaglighet, så er det veldig slik sårbart. Det er ikke så godt etablert at vi ikke må erkjenne at det trengs et kontinuerlig arbeid. Og til det her med samarbeidskultur og det her å tørre å begi seg ut på endringer, det er veldig positivt. Men vi har noen utfordringer i forhold til læringsmiljø som vi stadig kommer tilbake til. Og det er kanskje den største utfordringen vår altså, å klare å få litt ro, få rutiner, altså tidlig intervensjoner i forhold til problemer i læringsmiljøet, slik at vi får -, slipper å bruke så mye energi på disiplin og den slags. Og vi har noen meninger om hvorfor det her er et stadig tilbakevendende problem. Og vi har kartlagt den biten. Og vi er nå inne i et prosjekt for å forbedre nettopp det da, og hvor vi også tørr å se litt på vår egen praksis i større grad enn tidligere.*

F: *Hva mener dere da det skyldes?*

R: *Det skyldes nok at vi får elever fra tre forskjellige skolekretser, og at det tar tid å riste de sammen. [] Vi ser også at avgiverskolene har ikke samarbeidet i stor nok grad. Så de (elevene) kommer med ulike forutsetninger både faglig og med hensyn til metodene som har vært brukt i undervisningen. Noen har god erfaring med arbeidsplaner eksempelvis. Andre har det knapt. Det har vi faktisk gjort noe med, erkjent behovet for å gjøre noe med, og har etablert nettverksamarbeid med de barneskolene. Og i og med at vi er en ren ungdomsskole, så er det ikke alt det er naturlig å samarbeide om. Vi kan samarbeide om overgangsproblematikk selvfølgelig, men vi ser jo også at vi tror det blir positivt for vår skole at barneskolene som gir elever til oss, samarbeider seg imellom, eksempelvis med å utforme lokale læreplaner nå i forbindelse med kunnskapsløftet.*

På spørsmål om de opplevde noe trykk fra skoleeiers side, svarte rektor:

R: *Ja, vi opplever i hvert fall trykk i forhold til de planene som er utarbeidet derfra. Og det stilles krav til oss om at vi skal følge opp de føringene som er gitt.*

F: *Og det virker inn på deres virksomhetsplanlegging også?*

R: *Det gjør det absolutt.*

Jeg spurte om de hadde konflikter i kollegiet noen ganger i forhold til satsning og slik.

R: *Veldig lite vil jeg egentlig si altså. Det er -, konflikten går jo i så fall ut på at vi har en tendens til å gape over litt for mye, at vi kunne være mer selektiv, og at det kan bli vanskelig å prioritere da selvfølgelig når det er mange som brenner for noe.*

På spørsmål om hun hadde noen tanker om hvordan elevmedvirkningen ble ivaretatt, svarte rektor:

R: *De har jo-, vi skåret faktisk veldig dårlig på elevmedvirkning. På siste elevinspektørene måtte det faktisk være. Og vi var litt forbauset i forhold til at vi mener at vi ikke er så dårlig som resultatet skulle tilsi i hvert fall, for vi har jo eksempelvis innført obligatoriske elevsamtaler.*

F: *Ja, og dere har prosjektarbeid en del også.*

R: *Ja, prosjektarbeid og slike ting. Vi tror det handler om at kanskje ikke elevene helt heller ser at de er med i prosessen. Så det har noe å gjøre med hvordan vi kommuniserer med dem, om vi bevisstgjør dem på at det her er faktisk medvirkning.*

Tolkning av vektlegginger og argumenter som grunnlag for kategoriseringen "Forholdsvist stor vekt på formal dannelse, men ikke tilpasset deliberal demokratisk dannelse"

Denne skolen hadde virkelig satset på å forsøke å utvikle elevaktiviserende arbeidsformer og prosjektarbeid som undervisningsform i tråd med intensjoner i L97. De erfaringene som denne skolen hadde gjort forteller oss imidlertid noe om kompleksiteten knyttet til slik arbeidsform. Prosjektarbeid som undervisningsform synes å kreve systematisk satsning på utvikling av grunnleggende ferdigheter, slik som for eksempel definering av problemstilling eller hovedspørsmål, måldefinering, samarbeidsferdigheter, loggskrivning og evaluering. For at elevene skal mestre å ta selvstendig ansvar, må de ha metabevissthet om grunnleggende ferdigheter og læringsmål.

Slikt bevissthets- og ferdighetsgrunnlag utvikles også i andre sammenhenger i undervisningen. På mange måter stiller prosjektarbeid et visst krav om allerede etablert medansvar. Slikt medansvar er et ideelt mål, men vanskelig å etablere. Så lenge elevene ikke mestrer å ta det medansvaret som arbeidsformen forutsetter, må skolen arbeide prosjektrettet. Det vil si at læreren systematisk forsøker å utvikle de mange delferdigheter som kan være implisert i prosjektarbeid. Eller de kan, som lærer og rektor selv påpekte, starte med mindre prosjekter som impliserer færre mål. Parallelt med det vil det nok være en forutsetning at elevene på mange forskjellige måter trekkes inn i et samarbeid for utvikling av medansvar, for eksempel gjennom planlegging, måldefinering og evaluering. I det hele er forskjellige innfallsvinkler for satsning på utvikling av elevenes metakognitive ferdigheter en nødvendig forutsetning. Prosjektarbeid forutsetter en bestemt type læringskultur.

Grunnlaget for å mestre prosjektarbeid som arbeidsform syntes å være noe vagt. Den aktive satsningen på prosjektarbeidsformen og andre tiltak må likevel sies å vitne om en "vi-skole" med "stå-på-mot" og samarbeidsevne. Mange av de tiltakene som var satset på utgjør viktige forutsetninger for utvikling av en deliberal demokratisk dannelse, slik som for eksempel lærernes planarbeid, utvikling av elevsamtaler og åpen dialog med elevenes foresatte. Det eksisterte også vilje til både analyse og utprøving, samt bevissthet om betydningen av samarbeidet på organisasjonsnivået.

Det var et eksternt krav i L97 om at alle skulle anvende prosjektarbeid som undervisningsform. Men alle skoler var nok ikke beredt til en slik arbeidsform. Prosjektene ble også lett vel omfattende, slik at det ble vanskelig å ha oversikten og kontrollen med undervisningen. Arbeidsformen må likevel betraktes som et redskap for aktiv læring og engasjement.. Noen skoler synes også å ha lyktes med undervisningsformen, og har opplevd at de gjennom dette kravet fikk utviklet mer elevmedvirkning, jfr. for eksempel skole nr. 2. Forskjellene er ikke helt utelukkende. Det eksisterer nok visse likhetstrekk på tvers av skole nr. 2 og 12. I pedagogiske kontekster er det imidlertid forskjellige variabler som virker inn, for eksempel slike ting som målrettet ledelse for utvikling av elevenes medansvar, hva slags ansvar som kreves av elevene, og hvordan utviklingsprosessene følges opp. Om den enkelte elev mestrer å ta medansvar, er også avhengig av det ansvaret som tas i fellesskapet. På skole nr. 2 ble det mer målrettet arbeidet med elevenes grunnlag for å kunne ta medansvar.

Lærerautoriteten og oppfølgingen utgjør andre variabler. Som praksistilfelle viser skole nr. 12 eksempel på at det innen pedagogisk satsning kan eksistere mange fallgruver også når et *ærekjært kollegium jobber døgnet på tamp for å gjøre en god jobb*, slik rektor uttrykte det.

Kasuset kan også stå som eksempel på de mange skoler som ikke har hatt de nødvendige forutsetningene for å mestre prosjektarbeidsformen, men har forsøkt å oppfylle målsetningene i L97 om bruk av prosjektarbeid. Når elevene ikke mestrer gjennomføring av prosjektarbeid i gruppe, kan en del av elevene få problemer med å finne sin rolle i samarbeidet og falle utenfor. Læringssituasjonen blir lite inspirerende, og elevene føler selvsagt ikke at de har medvirkning. Mange lærere som har satset på elevmedvirkning, gjennom for eksempel prosjektarbeid, har blitt forbauset over elevenes svar på spørsmålet om elevmedvirkning. Disse elevene på 10 trinn hadde også uttrykt at de ikke syntes at de hadde bra medvirkning. Når arbeidet stiller større krav til ansvar enn elevene individuelt og i fellesskapet har forutsetninger for å ta, kan opplevelsen av medvirkning bli tilsvarende svekket.

Og når både norske elever og lærere i PISA-undersøkelsen i 2003 (Kjærnsli et al., 2004) rapporterte et mer problematisk arbeidsmiljø enn elever og lærere i andre land gjorde, kan det også delvis skyldes kravet om at alle skulle bruke prosjektarbeid som arbeidsform, og at denne arbeidsformen, i tråd med høringsutkastet til L97, ofte ble gjennomført som gruppearbeid. Både prosjektarbeid og gruppearbeid er krevende arbeidsformer som krever en stegvis utvikling av metakognitive ferdigheter.

I likhet med alle lærerne i denne undersøkelsen var denne læreren positiv og støttende i kommunikasjonen med elevene. I den ovenfor nevnte PISA-undersøkelsen ga norske elever uttrykk for at de opplevde mindre støttende lærere enn elever fra en del andre land. Det kan også skyldes at elevene lett kan få for stort ansvar i arbeidssituasjoner. Elever som faller utenfor i arbeidet, kan selvsagt oppleve at de får liten støtte fra lærerens side.

Metodebruk som ikke fungerer godt for alle elevene, vil også svekke deres repertoar av læringsstrategier. Når norske elever generelt har dårlig innøvde læringsstrategier (Kjærnsli et al., 2004) kan det skyldes slike forhold. Elevene lærer læringsstrategier gjennom både ferdigheter som utvikles gjennom klare og forutsigbare arbeidsformer og opplevelse av mestring, og gjennom utvikling av bevissthet om disse forholdene. At PISA-undersøkelsen i 2003 (ibid.) rapporterte store forskjeller mellom de flinkeste og de svakeste elevene, kan også skyldes samme forhold. Når arbeidet blir uoversiktlig og krevende, tar de flinkeste og mest pliktoppfyllende elevene ansvaret.

Rektor ved skole nr. 12 trodde at de nasjonale prøvene kunne bli et bra virkemiddel til pedagogisk utvikling og skoleutvikling, men at de *kanskje ikke hadde klart å utnytte de slik hittil*. Læreren uttrykte at prøvene var for *så vidt greie*. Hun syntes at hun hadde hatt utbytte av å se oppgavetyperne i prøvene. Hun mente også at hun hadde hatt mer nytte av prøvene hvis de hadde kommet for eksempel på 8. trinn i stedet for i siste halvdel av 10. trinn. Både rektor og lærer stilte seg kritiske til at resultatene på slike prøver ble offentliggjorte.

Ved denne skolen hadde de valgt å sette inn de nasjonale prøvene i stedet for en tentamen. De hadde også forholdsvis raskt avklart hvordan de skulle forholde seg til merarbeidet med prøvene. Gode administrative rutiner utgjorde et godt utgangspunkt for å justere der det var nødvendig å justere, slik både ledelse og lærer hadde intensjoner om.

6.4 Vekt på formal dannelse ut fra en balansert kategorial dannelse i et deliberalt demokratisk perspektiv

Skolene som kan plasseres under denne kategorien, skulle i følge den forskningen som foreligger på feltet ha de beste utgangspunktene for å mestre å forholde seg til ansvarsfordelingssystemet og de nasjonale prøvene som ledd i dette. Det er de skolene som i størst grad mestret en rimelig balansegang mellom material og formal dannelse i et kategorialt dannelsesperspektiv, og som i størst grad mestret å inkludere elevene på en måte som gjorde at elevene mestret å medvirke og ta medansvar i et deliberalt, demokratisk perspektiv.

Det vil selvsagt eksistere mange ulike kriterier ved de enkelte undervisningsvirkelighetene som skaper både ulikheter og likheter på tvers av de enkelte kasesene. Skole nr. 2 kunne ha visse trekk fra skole nr. 12, men den systematiske tilnærmingen for å utvikle elevenes evne til medansvar utgjorde en viktig forskjell. Skole nr. 6 kunne ha likhetstrekk med skole nr. 5 i den systematiske ledelsen og det felles bevissthetsnivået som eksisterte mellom partene på organisasjonsnivået. Slik felles bevissthet var imidlertid nok så framtrædende også ved skole nr. 10 og 12. Det må også understrekes at selv om jeg kategoriserer skolene, er det den innsikten jeg har fått via det enkelte undervisningstrinnet som her er grunnlaget for analyse.

Skole nr. 5 var en skole på barnetrinnet i en middels stor by etter norske forhold. Jeg har valgt å ta den med under gruppen småbyskoler, og regner da byer som Oslo og Trondheim som storbyer etter våre forhold. Skolen hadde 450 elever. Læreren som jeg forholdt meg til underviste på 7. trinn. Det var 65 elever på trinnet. Skolen var organisert slik at 3 forskjellige klasser, for eksempel en klasse på 2., 4. og 7. trinn, utgjorde en "familie". Skolen hadde 7 slike "familier". Den pedagogiske virksomheten ved skolen var utviklet på bakgrunn av denne organiseringen, og det gjorde at skolen fortsatt beholdt klassen som grunnenhet. Skolen kan kanskje for noen være lett å gjenkjenne på grunn av denne særegne organiseringsformen, men det har rektor og lærer selv sagt at de ikke har noe imot. Teamsamarbeidet skjedde på to nivåer. På "familiegruppene" dreide samarbeidet seg om å ha noen opplegg sammen på tvers av aldersnivåene, og ellers som sosial samhandling i et fellesareal for den enkelte "familie". Foruten samarbeidet innen hver "familie", skjedde det et faglige og didaktiske samarbeid på det enkelte trinnet på tvers av familiene. De hadde *ukentlige møter på "familiene"* og møter på trinnene *i hvert fall hver tredje uke*. Teamlederne på alle "familiene" møttes i plangruppa.

I den undervisningen som jeg hadde vært til stede i, hadde jeg opplevd et tverrfaglig, "storyline"-opplegg med utgangspunkt i geografiforståelse. Elevene hadde tidligere studert kart, beskrevet land og notert opplysninger om et selvvalgt land i Afrika. De skulle forestille seg at de selv levde i dette landet, og hadde laget en maske som forestilte seg selv som denne personen. For øvrig hadde de bl.a. skrevet brev på engelsk der de beskrev seg selv, sin familie m.m. I "story'en" var det lagt inn at da de kom heim, hadde en naturkatastrofe skjedd, og huset deres var utslettet. De måtte lage et nytt hus, og først lage en hustegning. Dermed kom matematiske begrep inn.

Læreren ga utfordringer undervegs i Storyline-opplegget. Elevene fikk bl.a. i oppdrag å finne ut hvordan de kunne reise til dette landet, og hvordan billetter i den sammenheng kunne bestilles på datamaskin. Elevene hadde beveget seg omkring i rommet i arbeidet med forskjellige gjøremål, som f.eks. å sammen studere det store veggkartet nærmere, arbeide på data, hente utstyr for klipping og liming, osv. Elevene satt på varierte måter mens de arbeidet,

noen ganger i grupper på 4, andre ganger alene eller i grupper på 2. De valgte selv om de i denne sammenhengen ville skrive sine tekster på data eller for hand.

Da jeg spurte læreren om hva hun ville trekke fram som sentrale målsetninger med dette arbeidet, sa hun:

L: Det er jo egentlig mange ting. Det ene er jo det faglige målet. Det å bli kjent med en verden, holdt jeg på å si, som vi har rundt oss. Men det er jo en annen målsetning, og det er jo å trene ungene, ikke sant, i å finne ut ting.

Elevene hadde arbeidet godt, og jeg spurte om hva hun mente var fordelene med å jobbe på denne måten:

L: Det er jo mye mer motiverende både for oss og for elevene å kunne vise litt mer ut ifra -, og ikke bruke bare ei lærebok. Slik som nå, jeg har jo en hel kasse med faktabøker som jeg har vært og lånt. Det er jo egentlig mye det som det går på, at de får jobbe på en annen måte. De får brukt mer tid med seg selv. De må både lese litt, de må være litt kreativ, de må tenke litt selv. Det er ikke bare å sette seg og svare på spørsmål. Og så er det lettere å kople det mot andre fag. Du kan trekke inn både sjangerlære i forhold til norsken, og du kan trekke inn språkfag, kunst og handverk, ja -, i det hele tatt. [] Det er tydelig at de har masse kunnskap som er der, og som de nok kan videreføre i forhold til andre land på det samme kontinentet. Svakheten med det her det er jo at de -, vi har brukt veldig mye tid på de landene de valgte ut, så vi har ikke fått den her helheten. Så det må vi få til å bygge sammen på et eller annet vis, slik at de har en basiskunnskap om alle verdensdelene.

I den sammenheng framhevet også læreren at det lå et grunnlag i forutgående læreprosesser. Elevene var gradvis blitt mer vant med å jobbe selvstendig. I videre samtale om norskfaglige målsetninger forklarte hun at de arbeidet noe periodevis med forskjellige vektlegginger, og forsøkte å anskueliggjøre og analysere rettskriving og språkbruk i elevenes egne tekster. Hun hadde blant annet laget små plansjer med rettskrivingsregler, eksempler på ordklasser og lignende som de kunne hente fram i slike sammenhenger. Ved oppstarten av skoleåret hadde de på 5. og 6. trinn hatt *et språkkurs, et rettskrivingskurs rett og slett*. Det var ikke laget fullstendige halvårsplaner, men periodeplaner.

I sammenheng med at hun snakket om forskjellige vektlegginger i faget, fortalte hun også om en studietur de hadde hatt til et annet europeisk land. Hun hadde da erfart at de flinkeste elevene i det landet var på et høyt nivå. Men hun hadde også erfart at alle elevene måtte ha en veldig stegvis beskjed om hver enkelt ting de skulle gjøre, og arbeidet lite selvstendig. Hun påpekte at da hadde det virkelig gått opp for henne hvor viktig det er å lære elevene å selv finne fram og gjøre kunnskapene til sine egne. Det hadde gitt henne en positiv bekreftelse på de vektleggingene de selv gjorde ved hennes skole.

Da vi kom inn på læringsmiljøet, sa læreren at dette var *en super klasse*. Hun framhevet også samarbeidet med foreldrene.

L: Nei, jeg bruker å si at slike foreldre, som i denne klassen, de får jeg nok aldri igjen. De er helt spesielle de her. Og de sier det foreldrene i denne klassen også, som har unger i de andre klassene, at det er ingen klasser de har en slik kontakt seg imellom og med skolen som de har i denne klassen. Og vi har gjort mange ting i lag, og dradd foreldrene inn på mange måter. Vi har hvert år vært på en tur et eller annet sted, og hatt med oss foreldre og -. I vår så var vi tre dager på []-fjellet, og da hadde vi med oss seks foreldre. Det er klart at det er med på -, altså det vi da opplever i lag og når vi da møtes alle sammen etterpå, det er jo med på å styrke de felles opplevelsene og fellesskapet.

Da jeg spurte om hva hun syntes var veldig viktig på sikt hvis hun tenkte langsiktig, svarte hun:

L: Ja, en ting er jo å få elevene til selv å bli interesserte i det de lærer, ja, altså å se at det vi gjør blir meningsfylt, å gjøre skolehverdagen så meningsfylt at de skjønner at det her er nyttig. Det andre er jo å lære de til å reflektere over sin egen praksis. Vi har jo prøvd ut en del slike evalueringsskjema. Vi har brukt -, de her årene før så har jeg hatt månedsevalueringer og slik. Så har vi endret underveis. I år har vi ikke gjort det så mye hittil (brukt skjema), men vi kommer til å gjøre det etter det her opplegget. Og da går vi konkret på det de gjorde i den her perioden. Så har vi prøvd også litt det her med at de setter seg egne mål og slik, men det er vanskelig. Det er noe de må trenes opp til. Og det har vi gjort for lite til at de liksom -, men jeg tror jo at det er kjempeviktig. Det er viktig å ha i tankene hele tiden at de faktisk skal sette seg sine egne mål med det de gjør. [] Så vi har mest i ettertid satt fokus på hva som var bra og hva som ikke var bra, at de har skrevet litt om og evaluert hva som var bra og hva som var mindre bra og -, både i forhold til hva de lærte og måten det var organisert på og -, ja, altså kontakten, det de fikk i utbytte av kontakten mellom lærer og elever.

Jeg spurte rektor om hva hun syntes var sin viktigste rolle som pedagogisk leder:

R: Nei, det er jo å stake ut kursen og inspirere og motivere. Som regel så må du jo styre prosessene, ikke sant. Og du har på en måte en retning, men innholdet i det her, altså resultatene, må jo personalet være med på. De må være med og gå skrittene.

F: På hvilke måter styrer du de prosessene?

R: Det gjør vi ved hjelp av diskusjoner. Vi har problemstillinger som kommer på bordet, diskusjoner, og der vi konkluderer. Og det er jo klart at det er jo mitt ansvar at det blir konkludert.

Jeg spurte om hun kunne si noe om hva hun syntes det var viktig å vektlegge i dialogen med lærerne. Da viste hun til en plansje som fokuserte på samfunnsforståelse. Hun forklarte at de hadde et samfunn og en læreplan. De måtte på en måte gjøre valg slik at skolen ble en læringsarena, og elevene kunne komme ut med en kompetanse som aktive samfunnsborgere. Hun påpekte at det handlet på en måte om at alle de valgene som de gjorde måtte henge sammen. Lærerne måtte ha *en begrunnelse for det de gjorde som liksom lå litt utenfor en selv og det å få dagen og uka til å gå.*

R: Så når vi er opptatt av lesing og skriving, så er det jo for at ungene på en måte skal ut og beherske den arenaen der. Samtidig så hjelper det ikke om de er gode lesere og skrivere hvis de på en måte ikke kan oppføre seg eller ikke ta initiativ eller ikke -. Så ting henger jo veldig sammen altså.

På spørsmål om hva hun gjorde for å få lærerne til å forstå denne helheten, svarte hun:

R: De kaller meg for repetitør fordi at jeg repeterer og repeterer og repeterer. Men repetitør er jo en yrkestittel innenfor teater. [] Så jeg sier at det er jo et kompliment.[] Og jeg skiller veldig mellom profesjonelle begrunnelser og privatiserte begrunnelser. Min påstand er at skolen har vært alt for mye styrt av privatiserte begrunnelser, mer enn profesjonelle. Og det -. Og jeg synes personalet her er veldig flink til å -, de tenker på ungene og på de læringsprosessene altså. Det er lite slik med at "hva jeg vil".

Jeg viste til at det nå snakkes om at en skal utøve et visst press som leder (Dale et al., 2005), og spurte om hun følte at hun utøvte et visst press.

R: Det må jo lærerne svare for, men i det de kaller for repetitør ligger det jo et visst press. Og det de sier mange, det er det at det er viktig at jeg gjør det, og at jeg må fortsette å gjøre det, og at jeg på mange områder kanskje kan gjøre det mer. Slik at jeg tror nok at det er viktig å -, kall det hva du vil, men det her å holde flagget litt høyt, fordi at man drukner litt i arbeidsoppgavene i hverdagen. Og vi får nok si at lærerne ønsker -, selv om det er nok mange som

kanskje har sittet og følt at nå er hun der igjen, så opplever jeg nok at det både er viktig og nødvendig og velkomment.

På kommentar om at de ikke brukte bare et læreverk, men laget oppgavene selv, sa hun:

R: Ja, da vi startet opp her, så var jeg veldig opptatt av at det -. Når vi snakker om profesjonalitet igjen, det å overlate alle valgene til et sett med voksne som ikke kjenner ungene våre, som har gjort -. Altså læreverk det er jo ikke noe annet enn noen valg som er gjort av en eller tre personer som kjenner et sett med unger og som tolker -, gjør sin tolkning av læreplanen. Og jeg er opptatt av at her skal vi tolke den selv. Og så kan vi gå -, når vi da finner ut hvordan vi skal løse det, så kan vi gå og se om det fins noen ideer i det og det læreverket, finnes det noen andre ting som jeg kan bruke. [] Du kan si skole-/samfunnssynet og det her med hva er læring og hvordan skjer læring er vel på en måte det vi har hatt som et slikt felles lim.

Hun forklarte at hun hadde måttet bruke veldig mye tid på foreldremøtene de første årene til å fortelle *hvorfor de ikke hadde en lærebok som var likedan til alle ungene. Da måtte hun forklare* hvorfor de ikke brukte engangsbøker og utfyllingsbøker, at det *handlet ikke om økonomi men og pedagogikk og hvordan de mente ungene lærte best.* Hun fortalte at hun pleide å delta på de første foreldremøtene med nye foreldregrupper. På videre foreldremøter kunne lærerne komme med bestillinger til henne om deltakelse, men hun syntes det var viktig at lærerne eide begrunnelsene selv, samtidig som de signaliserte at dette var en politikk som var skolens valg.

Jeg spurte om hva hun ville framheve som viktig *for* å få til utvikling. Hun sa at en viktig forutsetning var at hun intervjuet lærerne før hun ansatte dem, og fant ut om de passet inn i forhold til det kunnskaps- og samfunnssyn de forsøkte å ivareta ved denne skolen. Hun påpekte at det var viktig at lærerne visste hva arbeidet innebar. Hun pleide derfor be dem som ble ansatt om å tenke seg om i to-tre dager før de sa ifra om de ønsket å ta jobben.

R: []... altså det er jo utfordrende og -, men jeg synes at folk skal gjøre et valg. De må ikke komme hit og motarbeide, men de skal være med og bygge videre. De må ikke komme hit og jobbe for å innføre ringeklokka. Da mener jeg -, da får de søke seg en annen plass.

Jeg spurte om det var noen viktige utviklingstiltak de arbeidet med for tiden. Rektor svarte at fokus ble for tiden satt på matematikkundervisningen. De hadde også arbeidet veldig mye med lese- og skriveopplæringen. Hun sa at hun forøvrig var opptatt av at de *måtte ta et tak igjen i dette med arbeidsmåtene og deres betydning for det å utvikle holdninger*, og at det i den sammenheng var viktig å generelt *utfordre ungene på mellomtrinnet.* Hun mente at det ved denne skolen også fortsatt var tendenser til det hun kalte ”dosering” (kateterundervisning) i stedet for å *utfordre elevene og la dem være informanter og rådgivere i forhold til arbeidsprogram.*

R: Det er hele tiden en balansegang, at de på en måte ikke blir så opptatt av de her nasjonale prøvene og resultatene i lesing og skrivning at de glemmer på en måte den her andre biten som handler om det her å kunne kommunisere på en ordentlig måte og det her å lære seg å ta initiativ og å være med å gjøre valg i forhold til -, ja, arbeidsprosjekter. [] Det dreier seg da om å hele tiden holde ved like og videreforedle. Og jeg føler at det er noen biter på mellomtrinnet som vi må bli flinkere til.

Videre sa hun at hun var veldig opptatt av at elevene skulle *ansvarliggjøres* og *eie læringsprosessen selv.* Hun trodde at elevene i stor grad var deltakende, men at de likevel hadde et utviklingspotensiale.

Jeg spurte om de noen ganger hadde konflikter i personalet i forhold til satsningsområder de skulle prioritere. Hun svarte at det hadde de egentlig ikke, men at det *kanskje var noen som*

syntes at hun gapte litt høyt når hun samtidig satset på faglig utvikling og klasseledelse. Hun påpekte i den sammenheng at det var *hennes påstand at å jobbe litt mer med klasseledelse var nettopp for å få jobbet grundig faglig.*

Da hun ble spurt om hva hun ville framheve hvis hun skulle framheve noe som hun syntes skolen hadde lyktes særlig godt med, framhevet hun lese- og skriveopplæringen, den aldersblandede "familiestrukturen" og den åpne dagsplanen. Hun syntes at de hadde fått satt fokuset på *elevenes læring i stedet for kun på undervisning*. Hun påpekte også som positivt at lærerne *tenkte "familie" og ikke bare egen klasse*. Når lærerne så at det ikke trengtes 2 lærere i en klasse, kunne den ene gå til en annen klasse innen familien som hadde behov for litt ekstra hjelp.

På spørsmål om hva hun mente var den største utfordringen som skolen sto ovenfor i årene framover, svarte hun at det var å *beholde gløden og ja -, profesjonaliteten*. Hun påpekte at ting måtte jo *skapes på nytt og på nytt*. I den sammenheng sa hun at hun trodde at *den dagen lærere ikke skaper, så visner de*, og at det at lærere ble utbrente kanskje handlet mest om *at de ikke hadde skapt*. Hun uttrykte også:

R: *Folk her er veldig slik profesjonelt opptatt av jobben sin altså, og av å finne løsninger og se muligheter, de aller fleste, men unntakene de har man jo over alt.*

Da jeg i andre datainnsamlingsrunde spurte læreren om prøvene hadde fungert som virkemiddel til pedagogisk utvikling, svarte hun:

L: *Ja, vi har på et vis hatt stor nytte av det vurderingsverktøyet som fulgte med og det fokuset der. Vi har liksom jobbet, vi som var på 7. trinnet i fjor i hvert fall, vi har jobbet en del med prøvene i etterkant i lag med ungene, og liksom brukt det her -, ja, systematisert det her som gikk på oppsummeringa og de her forskjellige tingene. [] Det var veldig greitt å få et verktøy som ga oss liksom konkret fokus på delferdigheter som man kunne jobbe med, og som man kunne se på, i forhold til jobbing med elevtekster for eksempel -, ja, at vi bruker det i lag med ungene og vurderer det de skriver og slik.*

F: *Så dere var ikke så opptatt av kategorien de kom i, mer hva slags delferdigheter og delmål som prøvene ville ha tak i?*

L: *Ja, det var mer det som vi satte i fokus. Og vi hadde jo -, vi avsluttet jo 7. årstrinn med bokskriving. Og da brukte vi faktisk de der. Vi har laget på skolen vår et slikt vurderingsark for elevtekstene der elevene skal vurdere seg selv og lærerne skal vurdere. Og da har vi liksom tatt noe av de her kategoriene som ligger der (i prøvene), og så har vi tilpasset det i forhold til alderstrinnet og slike ting, og endret litt ut i fra læreplaner og litt ut fra erfaring og slike ting.*

F: *De vurderingsarkene er de tilknyttet bestemte emner eller er det -?*

L: *Nei, de er generelle. Det handler om noe man kan bruke i forhold til elevtekster. Og så -, når elevene jobber med elevtekster, så bruker vi de (vurderingsarkene som var laget ut fra de nasjonale prøvene) som hjelp til vurdering. Og da skal også elevene vurdere seg selv. Har de liksom klart for eksempel i 7. klassen å systematisere innholdet, bruk av kunnskapsstoff. Har de klart å få ei god innledning. Har de klart å få presentert hovedpersonene. Altså slike ting. Så kan de liksom selv gå inn og vurdere litt. Og så blir det en hjelp under skrivingen også på et vis. Jeg var ikke så kritisk som kanskje mange andre skoler var (til de nasjonale prøvene), for jeg regnet med at prøvene kom til å bli forbedret etter hvert. Men der igjen så tror jeg at mye av kritikken kommer på grunn av den store ressursbruken som ligger i det her og det her med offentligjøringen. Men ellers så synes jeg at prøvene i seg selv -, i hvert fall opplever jeg at vi her på skolen var lite kritisk til de. Vi så jo så klart at det var ting som kunne forbedres i form av utforming og slike ting, men slik totalt sett så var vi ganske godt fornøyd med prøvene.*

Jeg spurte om de hadde gjort noe fortrening til prøvene:

L: *Nei, det hadde vi ikke gjort. Vi hadde ikke hatt noe arbeid i forkant annet enn det som lå at vi skulle gjøre. Så vi har liksom prøvd å ikke ha noe slikt voldsomt -, at vi ikke skulle få noe slikt*

stress rundt det der verken for vår egen del eller for ungenes del. Jeg tror at de prøvene har kommet for å bli. Så jeg orker ikke å bruke så mye energi på den negative biten. [] På lese – og skriveprøven var det kun en elev som ikke gjennomførte prøven, og som da har diagnosen alvorlig dysleksi. Men ellers så gjennomførte alle. Vi hadde det her med å vurdere fritak og slik. Vi hadde flere som kunne fritas, men vi valgte å kjøre alle gjennom prøven. Så vi hadde ikke egentlig veldig slik fokus på det her med verken at resultatene skulle legges ut eller -.

F: Så du er ikke redd for at fokuset på resultater og fokuset på slik prøving skal føre til noen endring i utviklingsretning hos dere?

L: Jo, altså hvis de skal fortsette å være slik at de skal legges ut, så tror jeg nok at det vil gjøre at ting vil endre seg. Men hvis vi klarer å få de prøvene til å bli slik at de faktisk blir et pedagogisk verktøy som vi bruker på skolen, slik som de nasjonale prøvene som vi har hatt, så tror jeg at det vil være OK. De kan godt normeres i etterkant, slik at man liksom får noe å måle seg opp mot. Men at det liksom skal legges ut på skoleporten til offentlig beskuelse og slik, det synes jeg er veldig synd. Det tar veldig mye fokus bort i fra det som prøvene egentlig kan brukes til.

Læreren sa at hun hadde opplevd prøvegjennomføringen som *litt kaotisk*. Hun mente det delvis skyldtes at skolens ledelse hadde vært borte under gjennomføringen av noen av prøvene. Hun påpekte at de vel egentlig også hadde hatt noe større ambisjoner om å bruke prøvene i etterkant i forhold til det med kompetanseheving hos lærerne, enn det de hadde fått til.

På spørsmålet om hun hadde opplevd at enkelte elever kvitte seg for å delta på prøvene, svarte hun at elevene hadde snakket i klassen om at de grudde seg, om det var lov å boikotte og slike ting.

L: Men det roet seg helt ned. Så da den dagen prøvene var, så tror jeg ikke det var noen som -. De var spente, så klart, og det var jo en ny situasjon. []Altså, det var lite stress. Og når de fikk se prøvene og kommet i gang, så var det i grunnen -. De likte prøvene. For det var en bra "lay-out" på de og liksom ganske slik forståelig og lettfattelig det de skulle gjøre. Så de syntes det var artig.

Hun fortalte i den sammenheng at de foruten å ha gått igjennom prøveresultatene med foreldrene, hadde sett på hva de enkelte elevene hadde fått til og hva de kunne jobbe videre med. De hadde drøftet med elevene hvorfor det skulle *være slik og ikke slik*, hvorfor det og det svaret var riktig eller feil.

L: Så vi brukte det litt slik i en diskusjon. Som sagt jeg vet faktisk ikke om det var rett, for jeg vet jo andre, på andre skoler, som bare har låst de ned og latt de bli liggende.

Jeg spurte om hun med dette fokuset på prøveresultater var redd for at de kunne miste noen kvaliteter ved skolen.

L: [] Vi har jobbet veldig mye med den her pedagogiske plattformen og alle de her tingene, og det er vi veldig fornøyd med. Og så -, vi har jobbet mer med liksom å få fokus på innholdet i undervisninga og liksom det her. Og derfor så synes jeg kanskje at akkurat der hvor vi er nu, så synes jeg at det bare har vært en fordel. Men nå er jo vi kanskje på en litt annerledes skole da slik sett, i og med at vi liksom -, ja, vi jobber på en annen måte i det hele tatt. Så for oss så er det egentlig ganske greit å få noe slikt konkret å måle elevene opp mot.

Jeg spurte om hun hadde noen spesielle ønsker i forhold til ny læreplan.

L: Jeg synes jo at det som er fordelene med den læreplanen som kommer nå, det er jo det her med at det er ferdigheter som måles. Men samtidig så tror jeg at jeg savner litt det her at det er en del slik fellesstoff som faktisk -, altså nå må vi gå litt tilbake til det her med lokale læreplaner igjen. Så det tror jeg jo kan bli et lite savn (at ikke mer kunnskapsstoff er angitt), for det blir ganske mye mer arbeid egentlig å sette det her i system på den enkelte skole.

På spørsmålet om hvilke sentrale mål hun ville framheve som viktig å satse på for å få til videre utvikling, svarte hun:

L: Hvis jeg tar utgangspunkt i hvordan vår skole er organisert, så synes jeg faktisk at noe av det som er viktig, er å sortere ut en del ting, hva er viktig å jobbe med og hva er ikke så viktig. Og for oss er det det som er viktig -, å ha fokus på hva det er vi faktisk ønsker at ungene skal kunne etter de forskjellige oppleggene. Og det er vi for så vidt i gang med også -, å lage slike milepælplaner.

I den nærmere samtalen om hva hun ville vektlegge for å få til videre utvikling, framhevet hun det at *elevene klarer å ta til seg kunnskap og formulere det om til noe som er deres eget og bruke det*. I den sammenheng viste hun også til det hun hadde lært om elevtekster hos en av våre norsklærere i lærerutdanningen.

L: Og jeg synes faktisk at nå når de her prøvene kom, de her nasjonale prøvene, så synes jeg det var en del av de tingene som jeg selv hadde syntes var viktig i forhold til tekstskaping og slik, og som jeg synes er kjempeviktig del av det ungene skal gjøre på skolen, og som liksom lå inne i den her vurderingsmåten eller måten det var tenkt rundt prøvene. Og det synes jeg var veldig bra. [] Det er viktig at ungene lærer å formidle kunnskapene sine og reflektere rundt det de kan og det nye de lærer seg, og liksom skape en helhet i det der. Det synes jeg kanskje er noe av det viktigste.

For øvrig framhevet hun at hun brukte mye tid på at elevene skulle vurdere seg selv både faglig og sosialt.

L: Og det synes jeg er uvurderlig. Det tar litt tid for meg, men det er likevel kjempeviktig. Jeg ser bare nå. Jeg er en del inne i en 7. klasse som er ganske slik ustyrlig holdt jeg på å si. Ja, de har hatt en ung lærer som ikke har -, han er ikke slik som oss kjerringer vet du som både har oppdratt barn og alt. Det her med grensesetting og slik. Men så hadde jeg dem i 2 uker nå. Og da avsluttet de dagene med å vurdere seg selv. Og så skrev jeg kommentarer på de her vurderingene deres. Og det gjorde altså at i løpet av bare den halvannen uka der, så var det kjempemange av de elevene som ikke hadde sett seg selv og sett sin egen rolle i altså det her -, den uroen og liksom de negative tingene som var i klassen, som faktisk begynte å få opp øyene. Fordi at vi liksom hele tiden sa: "Men når de andre gjør slik og slik, hva gjør du for at de tingene ikke skal være slik og slik?" Og det ga meg en ganske stor bekreftelse på at det er kjempeviktig å se -, og ha to baller i luften samtidig, både den sosiale og den faglige. Jeg investerer litt i perioder, men så får man det gjerne igjen mangedobbelt etter hvert.[] Altså hvis du skal få et bra læringsmiljø, så må du faktisk ha en god ledelse. Og det må være et sosialt miljø i klassen som fungerer. Det er liksom bakteppet rundt det da. Og da prøver vi liksom å skal nå utvikle oss selv og hverandre og spille mer åpent på lag rundt det der. Og det tror jeg -, det er en ganske interessant prosess det. Jeg tror jo at vi har en bra plattform her, for det er en del ting som ligger -, slik felles i oss. Så vi slipper liksom å begynne på de helt elementære tingene, holdt jeg på å si, som det her å være i lag med ungene og høflighet og hvordan vi snakker med hverandre og hvordan vi snakker i lag med ungene og ikke snakker over dem og alle de der tingene. Vi har jo en del folk innom her, og da får vi ganske mye tilbakemelding på at de legger merke til at akkurat den der atmosfæren er ganske annerledes her enn det som er tradisjonen, holdt jeg på å si, på skolene. Så jeg tror jo at vi har et bra utgangspunkt for å komme videre på -. Og det er jo derfor vi ikke har tatt inn over oss alt det her med basisgrupper og alle de der tingene. For da måtte vi liksom ha revet opp hele den strukturen som er bygd opp over år, og som vi er så fornøyd med. Så jeg tror nok at vi -, enn så lenge, klarer vi å holde litt fokus i hvert fall på hva det er vi vil.

Da jeg i andre datainnsamlingsrunde spurte rektor om hvordan hun syntes de nasjonale prøvene hadde fungert som pedagogisk virkemiddel, svarte hun at *de hadde fungert slik at de hadde fått større bredde i de faglige diskusjonene på trinnene*. Hun fortalte videre at i norsk

hadde de prøvd ut mappevurdering basert på en del av den kunnskapen de fikk gjennom de nasjonale prøvene.

Angående gjennomføringen av prøvene, svarte rektor at det hadde gått bra med unntak av litt tekniske problemer. Det var på forhånd gjort avtaler med lærerne om kompensasjon for merarbeid. I den sammenheng hadde det vært *litt diskusjoner*, men de hadde *nå kommet fram til enighet om hvordan det skulle gjøres*. Hun påpekte videre at det var *nok en del frustrasjoner knyttet til de her tekniske sidene på datasiden, men ikke til prøvene som sådanne*. Det hadde også vært en del frustrasjoner knyttet til at de fikk beskjeder fra flere hold, og at de da selv måtte forsøke å gå inn på nettet og finne ut av det.

Jeg spurte rektor om hvordan hun ville styrke videre utvikling ved deres skole.

R: *Nei, det er jo gjennom å fortsatt være repetitør, og det å holde oppe de her langsiktige perspektivene, slik at -. Man har så lett for å drukne i hverdagen. Hva de er her for, og hva er målet, ikke sant, den helhetlige kompetansen til ungene, ikke bare det at de skal bli flinke i matematikk og norsk. Jeg tror at om de blir flinke sosialt, så styrker det fagene også. Men jeg føler jo at det er viktig å holde det her varmt.*

På spørsmål til rektor om de opplevde et visst press for utvikling fra kommunesiden, svarte hun at de hadde ikke fått noe press fra kommunen fordi at de hadde på en måte lagt presset på seg selv. De hadde jo allerede begynt med satsning på lese- og skriveopplæring et og et halvt år før, fordi de hadde sett behov for det. Men hun følte på en måte at når det da kom ifra kommunen, så var det jo bare en mulighet til kanskje å få større hjelp. Etter hvert i samtalen kom hun på at alle skolene hadde fått krav om å utvikle planer for lese- og skriveopplæringen og IKT-siden. Hun hadde imidlertid aldri følt det som et direktiv. Hun påpekte at det jo imidlertid i større grad ville blitt oppfattet som et direktiv hvis det ikke allerede var gjort.

Jeg spurte om de i dette fokuset på resultater på nasjonale prøver var redde for at de skulle miste noen kvaliteter ved skolen

R: *Nei, ikke hvis det-. Nå må jeg snakke for meg selv altså. Jeg har jo vært veldig slik klar overfor lærerne at de skal ha is i magen og ha tro på den jobbingen vi gjør, men at vi hele tiden jobber med å forbedre oss. Og det her å drive undervisning for at vi skal skåre godt på de nasjonale prøvene, det sier jeg at det er underordnet. Hva slags plassering -, altså vi skal jo hele tiden jobbe for å bli bedre, og da må vi bruke de redskapene vi har og som vi får. Men det der å skulle være opptatt av at nå må vi passe oss for skolen kan komme høyt på lista, det er -. Når jeg ser hva som skjedde her med de rangeringene i avisene og hva slags grunnlag det ble gjort på, så ble det helt vanvittig. Noen skoler har liten deltakelse som da kan føre til at man da kan skåre høyt. Og noen har så lav deltakelse at man ikke får regnet med resultatene sine osv, som blir tilgjengelig for media. Så det er så vilkårlig at jeg har brukt en del tid faktisk i personalet på å snakke om det her, at vi må ha tillit til det vi gjør, og at det ikke skal styre arbeidet. Om det da styrer enkeltpersoner, det kan jo ikke jeg svare på. Men jeg prøver nå i hvert fall å dempe det her. Det skal være et redskap for læreren, for dialogen med hjemmet og for den dialogen jeg har med lærerne.*

I nærmere samtale om de nasjonale prøvene og det at prøveresultatene offentliggjøres, sa rektor:

R: *Offentliggjøringen er helt vanvittig. Jeg synes at det er det som er det negative ved det, ikke prøvene i seg selv. Og de kan sikkert forbedres, for all del. Men poenget mitt er på en måte at den rangeringen -, altså, da bruker kanskje mange, både lærere og skoler, energien sin på enten på å forklare eller bortforklare, og forsvare seg på en måte. Og det blir helt feil altså. Og hvordan de skårer i forhold til naboskolene eller -, det blir altså -. Det er viktig det at de får en slags -, at det er generert oppover til et høyere nivå, slik at ikke vi sitter og lager oss en*

egen mal for hva som er bra eller godt nok på hovedtrinnene. Det synes jeg er viktig. Men det med at man skulle kunne rangere skolene. Der så mye annet som spiller inn at det synes jeg rett og slett er å kjøre i et feil spor.

Jeg spurte også rektor om hun hadde noen ønsker for ny læreplan.

R: Jeg ville nok ønsket når det gjelder de her grunnleggende ferdighetene at det også stod noe mer eksplisitt om sosial kompetanse og den læringskompetansen, altså det å lære å lære. Det står jo, kan du si, i læringsplakaten, men jeg skulle ønsket at det var -, for der ser jeg at det kan være en fare for at noen på en måte dropper den sosiale kompetansen fordi at det liksom ikke hører med til de grunnleggende ferdighetene. Men min påstand er jo at hvis ikke den sosiale kompetansen er på plass, så går det ut over innlæringen av de andre ferdighetene. (Dette intervjuet skjedde før rød-grønn regjering føyde til noe mer om sosial kompetanse).

Hun påpekte videre at hun var redd for at den praksisen de hadde med at lærerne frigjorde seg litt fra et bestemt læreverk, kunne bli tonet ned (med nye læreplan).

L: Det som er en fare, det er jo det her at man på mange skoler da gjør seg så veldig avhengig av lærebokforfattere og lærebøker, og at man -, at de blir stilt tilbake på en måte -, at det kan skje hvis en ikke er oppmerksom.

Skole nr. 2 var en skole på 1.-10 trinn med 243 elever. Skolen lå i utkanten av en småby. Læreren som jeg var til stede i undervisningen hos, underviste på 10. trinn. Det var 35 elever på trinnet som var delt i 2 basisgrupper på henholdsvis 17 og 18 elever. Det var 4 lærere på trinnet. Noen ganger kunne for eksempel en lærer undervise alle mens andre lærere tok med seg sitt kontorarbeid inn i klasserommet og var tilgjengelig om behov. De brukte den bundne arbeidstiden til å støtte hverandre på ulike måter. Andre ganger hadde elevgruppa 4 lærere, enten sammen eller delt. Rektor var områderektor, var rektor for denne skolen og 2 mindre skoler. Skoleledelsen bestod av rektor og 4 "avdelingsledere". Ungdomstrinnet utgjorde en avdeling, men de hadde et team for hvert trinn. Ledelsesteamet besto av rektor og avdelingsledere. Avdelingslederne hadde avdelingsmøter i de forskjellige avdelingene en gang i uka. Ellers styrte teamene selv bruken av tilstedeværelsestiden. Kontakt med hvert enkelt team hadde avdelingslederne etter behov, enten meldt av ledelsen eller av teamet.

Jeg hadde vært med i et undervisningsopplegg der alle elevene på trinnet hadde prosessorientert skriving. Som grunnlag for den prosessorienterte skrivingen hadde elevene arbeidet med et tverrfaglig tema om internasjonalt arbeid. Elevene brukte datarom og andre tilgjengelige rom fleksibelt, samarbeidet noe med hverandre og fikk hjelp av tilgjengelige lærere på tvers av de 2 basisgruppene.

På spørsmål om hva de hadde vektlagt i dette undervisningsopplegget, svarte læreren:

L: Det var laget sju oppgaver, og der har vi prøvd å la dem få et mangfold av sjangere å velge mellom. Det er to av de fem oppgavene, tror jeg, som er mer låst mot foredrag, mot avisinnlegg osv. Men i de fleste andre, der foreslås det sjangere eller elevene velger selv hvilke sjangere de vil bruke.

Læreren som var min hovedinformant sa at han syntes det var viktig at det var gjort litt forarbeid slik at elevene var inspirerte til å ville skrive. I tillegg til arbeidet med temaet internasjonalt arbeid, hadde elevene fått to dagers heimearbeid til å fordype seg og tenke over hvordan de ville arbeide med den oppgaven de valgte. De kunne bruke hvilke kilder de ville for å skaffe seg nærmere inspirasjon og innsikt. Men under selve skriveprosessen fikk de ikke muligheter til å bruke andre opplysninger enn det de har skrevet ned, tankekart osv. De hadde også hatt mulighet til å få respons fra lærerne og medelever på sine idebanker knyttet til valg

av oppgave. På grunn av at de brukte en tretimersøkt, fikk de *ikke den fullstendige prosesskrivinga med at de fikk oppstilte par eller grupper som skulle jobbe mot hverandre, og faste tidspunkter for de forskjellige tingene som skulle gjøres*. Nå måtte de *gjøre det ulikt og styre det selv*.

Læreren fortalte at målet med det opplegget var først og fremst å utvikle skriveglede. Han fortalte at de på varierte måter satte fokus på det elevene hadde skrevet. Hvis det var tekster som ikke var så bra, så var det alltid noe som var bra. Da kunne de lese deler av en tekst. Han fortalte at de hadde lesestund hver mandag, der de fokuserte på lesingen. De registrerte da også hvor mye de enkelte leste i sine selvvalgte bøker eller i bøker de hadde lagt inn i mer helhetlige opplegg. Noen ganger inspirerte de elevene til videre lesning gjennom å begynne å lese høyt for dem. Han påpekte at slik lesing ikke måtte ta for lang tid, slik at de brukte for mye av elevenes tid. Han sa for øvrig at noen av guttene ikke var så utholdende og trengte mye variasjon. Samtidig var det mange gutter som var glad i å lese. Den eleven som hadde lest mest forrige år, hadde lest over 6000 sider. Læreren fortalte at de forsøkte å ha lengre bolker med undervisning, og at elevene da fikk velge om de for eksempel ville gå ut en tur eller fordype seg i en tretimersøkt.

Læreren fortalte videre at de brukte denne type oppgaver flere ganger i semesteret både i norsk- og engelskopplæringen. Når de jobbet slik på skolen, fikk de også se hvilke læringsstrategier elevene brukte, og kunne de se hvordan det fungerte både faglig, metodisk og sosialt. Han syntes også at det ble lettere å bruke ulike metoder for å få med de elevene som ikke var så faglig sterke.

L: *Det blir bedre resultater. Ja, samarbeidet går bedre med dem. De føler at de er verdt mer, for de får til noe. "Det er dette vi trekker ut. Andre kan lese det".*

Da jeg kommenterte at jeg syntes at det virket som elevene hadde ganske godt grep på hva de skulle gjøre, svarte han at de hadde satset på at det skulle *jobbes skikkelig* med læringsstrategier på barnetrinnet. Målet var at elevene skulle kunne velge læringsstrategi mer bevisst når de kom i ungdomsskolen, og at de skulle få hjelp til å *bli sterkere i de læringsstrategiene*. *Men det var ikke alltid at de husket så mye fra barneskolen*.

L: *Noe som brukes veldig mye, det er stikkord og tankekart, understreknings og det som går på korte samtaler. Og særlig for de svake, så kan vi hjelpe til litt med innledning, hoveddel og avslutning hvis det er en fortellende sjanger. Og da lærer du dem den sorteringsbiten, og kanskje med å sette inn styrkegrad og-. "Hva vil du ha som styrkegrad en, to og tre osv.?" Men i dag, da valgte de fritt.*

F: *Merker dere at de bruker læringsstrategiene av seg selv noen ganger?*

L: *Ja, vi putter på hele tiden, ordet, og har fokus på det.*

Han fortalte også at dette hadde vært en svært vanskelig klasse da de begynte på 8. trinn, men at miljøet hadde endret seg betraktelig etter hvert. På spørsmål om hva han mente var lagt til grunn for at det skulle fungere bra, svarte han at de for det første hadde fått en faglig ballast i forhold til hva en prosess er, og i forhold til de ulike elementene som lager en god tekst. Han påpekte også at det kanskje hadde hjulpet at de hadde fått lese gode tekster og god litteratur. Det gjorde at de så forbildet og setningsoppbyggingen. De hadde også jobbet en del i forhold til formalspråk, rettskrivingen. For øvrig framhevet han at det var mange ting som skulle læres. De skulle nå bl.a. ha større fokus på nynorsk en tid. Han syntes at de hadde *kommet kort i forhold til å få tid til å skrive nok nynorsktekst*.

L: *Og det er jo litt av dilemmaet i forhold til nasjonale prøver og alt dette. Du må ha fokus på at de skal jo ha en egen karakter i nynorsk. De skal ha egen eksamensdag i nynorsk. De skal ha vurdering i forhold til nasjonale prøver. Og der skal du ha en i forhold til lesinga. Så det er så*

mye. Så må du stoppe opp mange ganger og tenke på -: "Klarer jeg dette her som lærer å gi alle de "innputtene"? Og blir det kvalitet i det her?" Og jeg tenker på mange av de her svake elevene, flere av guttene, som vi kanskje kunne ha brukt tiden på en litt annen måte på.

Læreren fortalte at de hadde latt elevene arbeide to og to, hadde arbeidet med ulike arbeidsmetoder og brukt temaarbeid og større prosjekter. Han framhevet at de nå før slutten av oktober hadde hatt et større prosjekt og tre temaarbeider over lengre tid som de var ferdige med. De vektla også at elevene skulle ha framføringer i forskjellige fag, og at de skulle lære seg å bruke Power Point. For øvrig samlet elevene alle sine arbeider i en mappe i norskfaget. Av arbeidene i en slik mappe valgte de til slutt ut bestemte arbeider i en rekkefølge som representerte de typer arbeider som skulle være med i mappevurderingen. Han påpekte også at de hadde *jobbet kollosalt mye* med den sosiale kompetansen, *å få det til å fungere, at de kunne sitte alene og jobbe og hvordan jobbe når en er to for å utnytte hverandre på en positiv måte.*

L: En gruppe er ikke for at det skal være sosialt, men det skal være sosialt trygt. Og at man da kan utnytte det her med å få faglige ting ut av det. Og så det her med at vi har ulike elever som ikke er like snar i alle ting. Vi har en som har ADHD, som må ha konkrete ting å holde på med. Og at gruppa må være ansvarlig for å -, og vi lærere også med å hjelpe til slik at alle har oppgaver som de har mulighet til å klare i et gruppearbeid. Så det med ansvar i ei gruppe, at de blir minnet på at det skal vektlegges.

Han fortalte at skolen hadde hatt et forsøksprosjekt over tre år, som nå var avsluttet. Hovedfokuset i prosjektet hadde vært utvikling av arbeidsmetoder. Konsentrasjonen var stor hos både elever og lærere mens de var inne i prosjektet. Han syntes imidlertid at oppfølgingen av det som var utviklet, var en utfordring. Lærerne hadde i prosjektperioden vært *oppe i 35 times arbeidstid i uka*. Han fortalte at bakgrunnen for prosjektet var *den elevmassen de hadde, og at de ikke greide å gjøre alle de undrene som man skal gjøre som lærer.*

På grunn av nedlegging av sentral bedrift og innskrenkning i antallet arbeidsplasser, var det i dette nærmiljøet solgt en del boliger som nå var kjøpt opp og bruktes som sosialboliger. Det var mange av elevene som bodde sammen med enslige foreldre. Han fortalte at de for eksempel hadde erfart at en elev ikke hadde spist skikkelig på 3 dager, og at heimen ikke kunne koke seg varm mat p.g.a. at strømmen var koplet ut. Da måtte skolen sørge for at eleven fikk mat.

F: Så det prosjektet synes du bar frukter?

L: Synes det bar veldig mye frukter, men hadde vi hatt en skole som bygningsmessig hadde stått klar da vi var ferdig med forsøket, så hadde vi hatt et kjempeutgangspunkt for å ha en moderne skole i drift.

Han sa at sykemeldinger og pensjonering hadde ødelagt noe av stabiliteten i teamene, selv om det akkurat på dette trinnet i ungdomsskolen var en viss stabilitet. Men generelt førte slike ting til at de måtte *sette nye lærere inn i arbeidsmetoder, rutine og de skrevne og uskrevne regler* som de hadde. Han påpekte også at det stilte veldig store krav til ledelsen med hensyn til oppfølging og sikring av *at alle tok med seg alle de positive tingene som de må ta med seg på vegen videre*. Han påpekte også at det var *nødvendig å ha flere felles mål, ikke minst delmål som er oppnåelige, og at de (lærerne) kan måle veien sin videre.*

Han fortalte videre at lærerne brukte sin bundne arbeidstid til å støtte hverandre på varierte måter. I den sammenheng påpeker han at de hadde elever som spurte mye, og at det krevde mye ressurser. De hadde fleksible timeplaner hele året, og da førte de et skjema for å sikre at de fikk nok timer i de enkelte fag, og kom igjennom de målene som var satt opp i fagplaner

og temaplan. Temaplanen var sentral i de foreviste plandokumentene. I de enkelte tema som strakk seg over 2-3 uker, var flere forskjellige fag integrert. For øvrig var det laget planer for enkeltfag, der fagene delvis gikk inn i temaene, delvis støttet opp om temaarbeidet og delvis rommet særskilte faglige kunnskapsområder. Den enkelte elev hadde ei "planbok" der kopi av periodeplanen ble satt inn. I denne "planboka" formulerte eleven sine egne mål tilknyttet det enkelte temaet og evaluert egen måloppnåelse. Foreldrene attesterte at de hadde sett opplegget.

I sammenheng med fokuseringen på planarbeidet fortalte læreren at foreldrene lettere tok kontakt enn før. De kunne ta kontakt både via SMS og via telefonsamtale. Skolen hadde en internettside opprettet på Classfrontier for foreldrekontakt. Det hadde vært veldig variabelt hvor mye denne internettsiden hadde vært brukt, men nå hadde de planer om å fokusere på slik bruk i grunnskolens uke da elevene skulle lære foreldrene å bruke Classfrontier.

I drøftingen av den tverrfaglige planen med lærerteamet ved skole nr. 2, sa en av lærerne at de *skulle jo virke som veiledere, og da måtte de være forberedte på å veilede i det meste*. Det ble påpekt at i de individuelle arbeidsøktene, der de arbeidet med sine selvvalgte ting, var alle lærerne involverte i forhold til de som valgte å arbeide med norskfaglige oppgaver og i forhold til lesing og skriving generelt. Læreren som var min hovedinformant påpekte at flere av elevene hadde muligheter heime til å skrive innleveringsoppgaver, journaler og rapporter inn på data. De hadde knyttet arbeidet med sjangeren rapport til et naturfagprosjektet, og opplevelsesskildring til en tur de hadde vært på. En av de andre lærerne i teamet framhevet at det var en "leseglad klasse", og at han syntes at de hadde klart å framelske elevenes leselyst. At de hadde lest mye mente han også førte til at de lettere uttrykte seg skriftlig.

På spørsmål til lærerteamet om hvordan de opplevde sammenhengen mellom undervisningsnivået og organisasjonsnivået når det gjaldt å få til utvikling, svarte en av lærerne i temaet at etter som de hadde hatt mindre utskifting av lærere i dette teamet enn i noen av de andre teamene, så hadde de med seg en del fra det utviklingsprosjektet de hadde arbeidet med i de forutgående årene. Han framhevet også betydningen av å arbeide i team, og syntes det fungerte godt.

I drøftingen i lærerteamet av fordelingen og samarbeidet mellom fag sa læreren som var min hovedinformant, at basisfagene ble styrket gjennom lærertettheten i bestemte sammenhenger. De styrket også lærertettheten i de timene som var avsatt til at elevene selv styrte sitt individuelle arbeid. Da kunne de arbeide med forskjellige ting, for eksempel gjøre ferdig noe de ikke hadde fått gjort ferdig tidligere eller fordype seg i noe de ønsket å arbeide mer med. Lærerne måtte da noen ganger være helt alene i fag som for eksempel naturfag eller kunst og håndverk for å *få denne kabalen til å gå opp*.

Da ledelsesteamet i første datainnsamlingsrunde ble spurt om hva de syntes var viktig å vektlegge i den pedagogiske ledelsen, påpekte de betydningen av strukturene og de systemgjennomgripende strategiene, og at det var viktig å være *inspirator og pådriver*.

F: *På hvilke måter får dere til å være inspiratorer?*

Led.2: *Ja. Altså nå har jo vi satsningsområdene som vi har bestemt i lag, ikke sant, og nå er det jo mer det å følge opp de tingene som vi har blitt enige om da, kan du si.*

Led. 1: *Ja, jeg synes jo at det som er viktig, det er jo de prosessene som skjer forut, i forhold til at vi har ideer og de rundene vi går når vi har ideer som får til følge at de forskjellige team og trinn liksom blir tatt med i tankeprosessen, at vi får utviklet noe i lag. [] Det å utvikle ting i lag, det tror jeg er overordnet viktig. Så det handler ikke om at vi har et prosjekt som vi har utviklet, og nå skal vi motivere de andre til å gjøre det. Det går ikke an.*

Jeg spurte om de syntes at lærerne var aktive med å få til utvikling i de enkelte forane, og om de fikk den utviklingen de ønsket.

Led.2: Jeg tror at viljen er til stede, men at kanskje det daglige presset og de daglige gjøremål gjør at noen kanskje ikke klarer å -. Jeg tror viljen er absolutt til stede, og jeg tror at de er med, det tror jeg absolutt. Men jeg føler vel av og til -, ja, at hverdagen kanskje tar oss litt.

Led. 1: Ja, det er jo også ofte -, holdt jeg på å si, det fins jo grenser for hvor lenge man kan stå i en slik situasjon at en hele tiden skal være i front i forhold til utvikling. Dette er ting som er veldig slitsomt for lærere. For til nå, vil jeg jo si, veldig ofte er dagen i dag nok. Så jeg tror at vi må jobbe veldig godt i lag for å få den utviklinga vi er ute etter. [] Vi har jo vært en skole som har vært veldig langt fram i forhold til nyutvikling i de årene som vi har bak oss. Så vi har jo virkelig vært oppadgående. Nå er vi kanskje i en situasjon hvor vi liksom mer er i en fase hvor vi ser etter ny giv igjen,- for å ta nye tak igjen. Men vi har utviklet veldig mye og har fått veldig mye til, som du sikkert har hørt fra lærerne om systemene vi bruker og -.

Videre ble det spurt om hva de syntes at de hadde lyktes godt med.

Led. 2: Vi begynte jo ganske tidlig med teamarbeid, på denne skolen, og utviklet det. Og det har vært en utvikling på det hele tiden. Og det synes jeg er en av de tingene vi har fått godt til. Og likedan det her systemet med ukeplaner, arbeidsplaner, periodeplaner, - og nå i det siste har vi jo prøvd med det her med elevboka (planboka boka heim til foreldrene) og få det til å fungere, med melding heim. For det har jo noe med det her heim-skole samarbeidet å gjøre, å få det godt. At de får disse bøkene og at det fungerer. For systemet, det synes jeg er veldig bra. Å få det da til å fungere. Det trenger jo ei tid før det liksom kommer i system, å få elevene til å få boka heim når de skal og at foreldrene skal skrive under når de skal, altså få det i funksjon. Men jeg tror at -, jeg tror på systemet, ja, det gjør jeg. Jeg tror det er et veldig bra system.

På spørsmål om hva de syntes var den største utfordringen i ledelsesarbeidet, svarte de:

Led. 2: Ja, det er kanskje dette med å holde gløden oppe hos de ansatte, og få dem til å stå på videre og nå de målene vi har satt oss. Som jeg sa i sted, hverdagen er krevende, og da å greie å holde det her motet og gløden oppe. Det ser jeg på i hvert fall som min utfordring.

Led. 1: Og så vil jeg bare legge til der at, jeg holdt på å si, for å bruke et bilde når vi ikke ser målet vårt på grunn av tåken, så trenger lederen å være der og peke på det målet vi har blitt enige om: "Her er vegen, her ligger visjonene. Dette er retningen. Vi fortsetter folkens! Vi er på rett veg!"

De fortalte at de i sammenheng med at de utviklet nye arbeidsmåter, også involverte foreldrene og intervjuet dem etterpå. Foreldrene støttet da godt opp om tiltakene, og de fikk generelt en bedre dialog med foreldrene.

Jeg spurte om hva som var de viktigste utviklingstiltakene som skolen arbeidet med for tiden.

Led 1: Ei utfordring som vi har i hvert fall, det handler om atferd. Der har vi ei utfordring. Det kan forklares på mange måter hvorfor, men vi har den uansett. Så der har vi bygd noen måter å gjøre ting på som vi jobber med for å få på plass. Vi er jo også en Olweus-skole i forhold til at vi er aktive i forhold til mobbeproblematikk som er en del av systemet. For det handler da også om antisosial atferd. Så vi har en del redskaper som vi holder på å skal få implementert, som en del av -, altså det skal "sitte i veggene". "Det er slik vi gjør det", liksom. Så der har vi noen utfordringer, å gå -. [] Ja, og her kommer jo igjen foreldrene inn som en forferdelig viktig rolle, ja, holdt jeg på å si, viktigere enn noen gang. For den meldingen foreldrene har fått, det er at vi har ikke muligheten til å lykkes med de her tingene med mindre vi har et godt og nært samarbeid med foreldrene. Og det har vi systemer for.

På spørsmål om hva de ville framheve som viktig for at de skulle få en god utvikling, svarte de:

Led. 2: Ja, det at en ser helheten og at alle er oppdatert på det som foregår i klassen og -. Det tror jeg er viktig.

Led. 1: Men jeg tror jo at en viktig rammebetingelse, det er at vi har tid til å være i lag. Så det at vi har det som -, altså, tilstedeværelsesplikt, gjerne ut over det som pr. i dag er det som skal være, altså 33 og 31 timer i uka. Gjerne mer enn det. For det er forutsetningen for å få gjort noe, både for utvikling og for å få dagens mas unna, det at vi er til stede og vi treffer de vi trenger å treffe.

Da lærer i andre datainnsamlingsrunde ble spurt om han syntes at de nasjonale prøvene hadde fungert som et pedagogisk virkemiddel, svarte han at *slik generelt måtte svaret bli nei*. Han påpekte at han imidlertid opplevde det forskjellig fra fag til fag, og at hjelpemidler i forhold til vurdering også var forskjellig fra fag til fag.

L: Når det gjelder den skriveprøven, så synes jeg det var den absolutt dårligste. Og vi har også en del parametre på utsiden som hos oss var negative i utgangspunktet, og da tenker jeg på forberedelsesmulighetene. Det er snakk om streiketruslene hos elevene, og det var ikke motiverte elever. Og det neste som er også en del av dette, det er at vi følte den tilbakemeldingen vi skulle gi til elevene og det rettellesarbeidet eller veiledningsarbeidet vi skulle gjøre i forhold til skriveingen, det sto ikke i samsvar med det som jeg hadde håpet at det skulle være, at det skulle være et verktøy for å se utvikling hos elevene. Jeg så ikke det. Jeg så at prøvene og en del ting var heller til hinder fordi at de skulle bruke så mye tid på den prøven og ikke få noe særlig tilbake som eleven kunne ta med seg over mot videregående. [] Utgangspunktet er bra. Hvis du ser den isolert uten at du tenker på forarbeidet og etterarbeidet, så er det mye bra. [] Men slik som det ble nå, så ble de her rubrikkskjemaene der man blant annet skulle se på rettskriving, man skulle se på håndskrift. Det er noe vi har gjort over mange år i barneskolen og ungdomsskolen. Mange satt med PC'er. Hvordan er det med håndskrift mot den som har PC? Uvesentlig ting for oss. Og den er uvesentlig i den sammenheng at håndskrifta den er der. Når vi ikke har greidd å gjøre noe mer med den, oppfordrer vi eleven til å bruke PC for å skape en tydeligere skrift og bli forstått ute. Og i jobbingen med alle prøvene som vi har hatt i norsk og i andre sammenhenger, så er ordlista i bruk som et hjelpemiddel. Mens her var det plutselig en prøve der du ikke skulle få bruke ordliste. Og da var det en liten sperre hos noen av de elevene. Og når det gjelder rettskrivingen, så vet vi hvem som har støtteundervisning, hvem som har problemer med dobbel konsonant osv. Det er kartlagt gjennom mange andre parametre. Og da synes jeg det er andre ting som er viktig i de her prøvene, hvordan er språket, hvordan er formidlingen av de ulike sjangrene hos elevene. Og det ble litt overskygget med en del slike uvesentlige ting hos oss. Jeg likte ikke skrive delen, helheten i den. Men jeg ser at isolert sett, så er det et godt utgangspunkt å bygge på, det synes jeg.

Videre sa læreren at det ble *en nedtur for dem* da de oppfattet at prøvene ikke kunne sammenlignes i en langsiktig utviklingsprosess og følge eleven gjennom grunnutdanningen. Han hadde ønsket at prøvene skulle gi et helhetlig bilde av hver enkelt elev, og på den måten bli en *eiendom mellom eleven, foreldre og skolen*, et viktig hjelpemiddel for å nå de nye målene i læreplanen.

Jeg spurte læreren om han opplevde at elever kvidde seg for å delta på prøvene. Han svarte at han opplevde at de fleste elevene var likegyldige til prøvene, men at det var *6 elever* som boikottet prøvene. Disse elevene var *flinke elever som var reflekterte og som hadde tenkt igjennom dette*, men ikke likte at prøveresultatene ble offentliggjorte.

På spørsmål om det var noen kvaliteter ved skolen som han var redd for å miste i dette fokuset på prøveresultater, svarte han:

- L: *Ja, det som vi har jobbet veldig mye med gjennom de statlige forsøksordningene, det er at vi jobber tett i team. Vi har brukt mye tid til samarbeid. Vi har jobbet i forhold til prosjekter og i forhold til tema. Jeg ser en dreining som går mer i forhold til at faglæreren kommer inn, faget får et større fokus i hver enkelt time, ikke over lengre tidsperioder. [] Det blir mer at hver enkelt faglærer blir fagorientert, og da ser vi at metodene som vi har jobbet fram, det med at vi skal samarbeide og se helheten i fagene, forsvinner litt mer.*
- F: *Opplever du at det er ønskelig? Når vi tenker på målformuleringene i den nye læreplanen, så er det veldig mye slik opplevelse og utforskning, og det er jo nært knyttet til metodebruk og impliserer mange forskjellige mål egentlig.*
- L: *Men metodikken er jo ikke kontrollerbar i forhold til nasjonale prøver. Og da fokuserer vi på fagkunnskapen. Det som vi har kjørt som en tredeling i forhold til den gamle ordningen, var at vi i tillegg satte fokus på metodekompetanse og den sosiale kompetansen. Fagkompetansen var viktig, men den skulle implementeres i det her, og så skulle vi se på helheten. Og fikk vi da gode mennesker som var motiverte for å jobbe, så fikk vi fagkunnskapen med. Der ser jeg jo at vi snur og at det blir mer fokus på fag. Og så er det ulike metoder som vi skal prøve. Og da tror jeg det blir mindre og mindre av større prosjekter. Det går mer over på mindre grupper og individuelt fagbaserte opplegg der faglærer kommer og kjører mer av sine fag. Det er en dreining som jeg ser allerede i dag. Jeg ønsker det ikke, men jeg er med på den.*

Jeg spurte læreren om hva han ville ha vektlagt i ny læreplan. Han påpekte at noen av de elevene som de hadde var *nesten som flyktninger i forhold til sosialapparatet*. De dro fra den ene kommunen til den andre. Det ble da fryktelig vanskelig å vite hva slags planer elevene hadde fulgt der de kom fra, i og med at læreplanmålene var definert i forhold til treårsbolker. Videre påpekte han:

- L: *Metodefrihet er veldig fint i forhold til utvikling og i forhold til skolen her. Men med et dårlig metodeapparat innarbeidet i kollegiet, kan det lett bli til at man tyr til de gamle måtene med forelesninger og enkle gruppearbeider. Jeg tror det er lett å gå tilbake til de metodene som vi brukte tidligere, for det er ikke krav om at vi skal -. Men så har vi en eksamensform i muntlig som ligger og lurer i bakgrunnen. Og der er det at metodene er mye at du skal formidle ting. Og der er det en slik bremsekloss eller en utviklingskloss som ligger og jager på oss. Elevene våre, de var flinke på å legge fram ting, formidle ting ved hjelp av ulike metoder, alt ifra powerpoint-presentasjoner med forelesninger til lysark. De hadde drama. Og når vi hadde muntlig eksamen med dem, så var det veldig bra resultater hos oss på grunn av at metodene var viktig. Og det synes jeg de er hos oss. Men jeg tror ikke at det er alle i skolen som vil bruke hele apparatet på grunn av at man ser at kunnskapsnivået skal måles hvert tredje år. Og hvis de nasjonale prøvene skal være en del av å sette fokus hvert tredje år på eleven, så tror jeg at det vil styre veldig mye av den faglige kvalitetsutviklingen i skolen.*
- F: *Så du så ikke bare negative ting med at det var litt krav om arbeidsform i L97?*
- L: *Nei, ikke i det hele tatt.*

Jeg spurte læreren om hva slags sentrale mål han ville framheve som viktig å satse på for å få til videre utvikling. Han svarte at han anså *dette med tid til samarbeid som veldig vesentlig*. I den sammenheng uttrykte han at han syntes ledelsen brukte for mye av fellestiden til orienteringer om ny læreplan. Han påpekte at hvis de skulle få en god utvikling i fellesskap, måtte de ha *tid til rådighet til å jobbe systematisk med faglig utvikling og det å studere læreplanene*.

- L: *Eleven lærer når han arbeider selv. Og vi skal hjelpe dem å lære å lære. Og slik er det ledelsen kanskje bommer en del i forhold til den nye læreplanen. Vi får slike små påfyll der vi sitter i lag, men vi får ikke tid til å jobbe med tingene.*
- F: *I hvilken grad mener dere at dere mestrer å kople sosial læring til faglig læring, har det kanskje blitt svakere også nå da når du mener det har skjedd en dreining?*

L: *Ja. Og vi sliter jo veldig mye med at vi har mange elever hos oss som er innom barnevern, BUP, PP-tjenesten. Vi har en del sosiale klienter som egentlig -, foreldrene ønsker at det skal gå godt med ungene våre. Vi har opprettet en egen avdeling på ungdomstrinnet, som en alternativ ungdomsskole da, for noen av de som minst trives i den ordinære skolen. Og vi kunne plassert flere ut der, der man kan få mer praktiske aktiviteter, der man kan få rom rundt eleven og tilpasse undervisningen. Og de krever så mye mange av elevene våre at vi greier ikke å tilpasse selv om kravet er at vi skal tilpasse undervisningen til dem. Og da blir det mye fokus på kunnskap. Og da får du atferdsproblemer rundt det. Og metodene som gjør at vi kanskje kunne fått det sosiale mer inn hos elevene og fått de mer med – tones ned. De trives på skolen, men det er i friminuttene. Trivselen i forhold til at de ser at de utvikler seg faglig, det er ikke så viktig for en del av elevene våre. Og da mener vi at skal vi ha gode mennesker, så må vi også ha det i bunnen at de føler at kommer vi til skolen, så skal det være godt å være her: ”Jeg er et godt menneske og det skal være mulighet for å lære noe”. Men hos oss så tror jeg fokuset mer og mer blir at du skal lære noe, du må lære noe. Og så får vi ikke med den sosiale biten, og så faller vi mer og mer av lasset.*

Jeg spurte om det bare var knapphet på tid som var problemet med teamsamarbeidet.

L: *Nei, vi er knakende god på teamsamarbeid, og vi tar tid av vår egen tid. Vi går langt ut over det som vi skal gjøre i forhold til det som ledelsen har lagt opp til. Og vi ser det som uhyre verdifullt. Og det berger oss med at vi har denne ”gøtsen” enda i den graden da. Og for min del, jeg har 80% stilling her oppe, og hvis jeg skulle kjøre helt nøkternt på det, så har jeg 36 minutter pr. uke til teamsamarbeid, En lærer som hos oss har full post, har 47 minutter med teamsamarbeid pr. uke. Og det kan vi ikke ha tilpasset opplæring i forhold til. For da kan du tilpasse i ditt fag, men du tilpasser ikke til eleven sosialt og metodisk og det her å se helheten i det. Vi har ikke sjanse! [] Og jeg tror ikke vi får det bedre om at vi utvider fasttiden hos oss med at man skal ha 37 1/2 timer i uka. Jeg tror ikke det er det som er mål oppe i det her. Men det er at hele rammen med økonomi, med tid, og at det hele tiden er noe nytt som brytes inn.*

På spørsmål til læreren om han følte at de som lærere og skoleledelsen hadde en avklart felles forståelse av målsetninger og utviklingsretning, svarte han at det overordnede målet var felles, men at *vegen for å komme dit var litt ulik.*

L: *Ledelsen vil at vi skal bruke veldig mye tid av vår ubunden tid til å komme til de her målene som er, men vi får ikke støtte i forhold til at vi skal gjøre dette i skoletiden der vi kan pålegge hver enkelt lærer å være til stede.[] Ja, vi har en god struktur i forhold til lederbiten på ungdomstrinnet. Vi har fått det her med avdelingsleder, og det er jo det som er den nære biten i vårt system. Ja, og der har vi en time pr. uke som den avdelingslederen går inn og styrer oss, pluss at vi er nært og kan få råd og veiledning av en som har tid.*

Da rektor i andre datainnsamlingsrunde ble spurt om hvordan hun syntes de nasjonale prøvene hadde fungert som pedagogisk virkemiddel, svarte hun at det hadde vært *både* og. På noen trinn hadde det vært *veldig driv og erfaringsutveksling.*

R: *Prøven i seg selv -, det tror jeg at det er positivt at de får. Men jeg har jo ikke vært så positiv til at de skulle legge det ut på nettet. [] Og det blir veldig lett slik at selv om ikke her er noe slikt fokus egentlig på det at noen blir uthengt på grunn av det, så er det lett for at du blir veldig slik opphengt i pedagogikken fordi at du får en slik angsteffekt inn. Men likevel ser vi jo det at det er veldig mye en kan lære. Det er veldig mange ting som kan gjøres annerledes og som lærerne oppdager. Og den prosessen med erfaringsutveksling og med prosesser i kollegiet det er jo veldig nyttig.*

Om arbeidsbyrden sa hun videre at de hadde jo prøvd å legge inn kompensasjon for merarbeid. *Mye tid gikk med til prøvene, og mye tid gikk med til kursing i forhold til det. Det ble da perioder som ble problematiske når lærere var borte fra sine team. Hun påpekte for øvrig at det var mange ting i tilknytning til prøvene som på en måte skurret, og det liksom ble en*

støyeffekt av. Informasjonen kom slik i hulter og bulter og fra mange kanter. Det tok litt fokus vekk fra prøvene. De hadde også hatt trøbbel med nett-tilkoplingen.

R: Og med disse øvingene på nettet i forkant av prøvene. Og det med hvor en finner stoffet. Plutselig oppdaget lærerne at der lå 40 sider for eksempel som de egentlig skulle ha lest.

Hun uttrykte imidlertid at hun trodde at prøvene kunne bli et godt virkemiddel hvis fokuset ble satt på å bruke prøvene som pedagogisk hjelpemiddel og ikke på prøveresultat.

R: Slik at jeg gler meg jo til vi kommer under stresset med det og inn i det at det kan bli en slik positiv prosess. Og det tror jeg det kan bli.

På spørsmålet om hun syntes at alle parter ”dro i samme retning”, svarte hun:

R: Ja, det er jo viktig. Men slik som en merker i skolehverdagen, så er jo på en måte og må fokuset være mye bredere enn bare på de basisfagene som blir prøvet i nasjonale prøver. Og det tror jeg nok at sentrale styringsorganer mener også. Men i en slik mediafokusering, så blir fokuset så sterkt på dette med basisfag og dette med nasjonale prøver, at det overskygger det andre som alle helt sikkert synes er viktig. For slik som det med trivsel og allsidighet og det å få bruke evner og egenskaper på mange områder, det er jo kjempeviktig.

F: Enn det kommunale nivået da, hvordan er samarbeidet der? Har de noen visjoner som dere har tatt inn i deres virksomhetsplan eller -?

R: Ja, det har de jo. Det er jo satsning på basisfagene der også. Men det er jo satsning på mange andre ting også. Og akkurat nå så har vi jo satsning på læringsstiler. Og det tror jeg er veldig vesentlig for å på en måte komme lengre i dette her med tilpasning for den enkelte. For jeg tror at en har helt sikkert gjort utrolig mye rett og bra, og masse dyktige folk, men det er kanskje ting en ikke har gjort seg bevisst. Og det gjelder elevene også. Du må på en måte få tak i hvordan lærer jeg selv, hvordan lærer jeg best, for å få kunnskapen inn. En kan ikke være bevisstløs om sin egen læring.

Rektor varte på spørsmålet om hun var redd for at de kunne miste noen kvaliteter:

R: Ja, det kan det jo iallfall være fare for. Men hvis vi nå får en tenkepause, og får det inn i ordentlige former, så tror jeg ikke det. Men jeg har sett den tendensen, fordi at det -, vi har hatt veldig mye positiv utvikling på arbeidsmetoder, på tilrettelegging. Og når fokuset blir så sterkt på de nasjonale prøvene og på basisfagene, så er det akkurat som at det slår i rekyl. Og ofte -, da må det bli liksom klasseromsundervisning, da må det bli slik og slik. Det blir nesten som en slik -, ja, at det på en måte blir redsel for å ikke få godt nok resultat. Det slår tilbake uten at du på en måte har tenkt igjennom hva har du da mistet.

Videre spurte jeg rektor om hun kunne si noe om hvordan elevmedvirkningen ble ivaretatt. Hun trakk da først fram elevrådsarbeidet. Deretter fortalte hun at tillitselevne på ungdomstrinnet delvis var med i teamarbeidet.

R: Men jeg er helt sikker på at det er ikke nok. Og at vi var flinkere på det for et par år siden enn vi er nå.

F: Hva skyldes det da?

R: Nei, jeg tror det skyldes det samme.

F: At det har gått litt tilbake?

R: Ja, det tror jeg. Og det er jo noe som jeg synes på en måte er trist i det. Men jeg tror nok det at når du på en måte kommer over til et system der det er forutsigbart, så vil dette problemet falle vekk. Så jeg tror det bare er en slik overgangsfase.

Da jeg senere spurte om hvordan hun ville styrke videre utvikling, fulgte hun også opp dette med satsningen på læringsstiler.

R: Først så må jo lærerne lære seg dette og få det inn, og det holder vi på med nå. Og så blir det jo dette her med å få kartlegging og få bevissthet. Og den bevisstheten må både eleven og foreldre og lærerne ha. Og jeg tror det kan åpne for mye egentlig. Det kan gjøre det mye

lettere for elever på en måte å skjønne hvorfor er det slik med meg. Hva skal til for at jeg skal lære bedre?

På spørsmålet om den nye læreplanen sa rektor at hun syntes den var *ganske så overfladisk*.

R: *Og at jeg kanskje hadde ventet når det fokuset var på at nå må vi ha ny læreplan, og nå må vi ha kompetansemål på og -, så synes jeg det var lite å skrike for egentlig.[] Når det på en måte var så pass mye kritikk av det som hadde vært, så hadde jeg forventet at det var mer gjennomarbeidet, at det var mer konkretisert. For jeg ser jo at det er jo så diffust likevel.*

F: *Nå er det jo tatt bort dette med krav til metodebruk. En står mer fritt. Synes du det er bra?*

R: *Ja, hvis det ikke fører til at en går langt tilbake i tid. Jeg synes jo det at -, det står ikke om prosjektarbeid og slik, men jeg tenker at det var nå jammen bra at det stod om prosjektarbeid som arbeidsform. For er det noe elevene trenger å lære seg, så er det i alle fall å samarbeide. Og det ser vi jo kommer f. eks. til eksamen, dette med å kunne ta muntlig eksamen i gruppe eller par eller slik. Og da må de jo ha arbeidet sammen.*

Jeg spurte om de på noen måte følte et trykk fra skoleeier når det gjaldt utviklingsretning. Hun svarte at hun trodde de var ganske samstemte i hva som skulle være satsningsområder.

På spørsmål om de kunne ha konflikter i personalet i forhold til hva de skulle satse på, svarte hun:

R: *Ja, det kan det være konflikter i forhold til for eksempel arbeidsmåter. Og det så vi bl.a. i vår. Og det var nok en konsekvens av nasjonale prøver, dette som jeg nevnte i sted med at en på en måte lett tenker tilbake. Altså en arbeidsform der en har prosjektarbeid, en arbeidsform der en skal samarbeide, det vil virke annerledes enn om elevene sitter og jobber enkeltvis. Og det er klart at det må bli annerledes. Og det skal være annerledes. Men kanskje når du får dette sterke fokuset, så blir det -, ja, da blir det tilbake til det her veldig slik lærerstyrte.*

Tolkning av vektlegginger og argumenter som grunnlag for kategoriseringen "Vekt på formal ut fra en tilpasset kategorial dannelse i et deliberalt demokratisk perspektiv"

Det kasuset som utmerket seg under denne kategorien med hensyn til målrettet satsning og felles bevissthet om strategivalg for utvikling av et grunnlag for elevmedvirkning og meningsfull læring, var skole nr. 5. Læreren ved denne skolen framhevet elevenes engasjement for læring, og det at elevene selv fikk søke svar og ta medansvar i læringsprosessene. Elevene syntes å ha kommet et bra stykke på veg i prosessen med å utvikle et grunnlag for medansvar. Samtidig vektla læreren innøvingen av formelle ferdigheter, og mestret å kombinere fleksible arbeidsformer med en tydelig oppfølging og ledelse. Der syntes å eksistere en svært god norskfaglig semiosfære, og læreren var seg bevisst de mange balanse ganger som kreves for å nå allsidige og helhetlige mål.

Det som blir viktig i tiden framover, er å opprettholde satsningen på elever som er i stand til å vise selvstendighet og refleksjon. Men elevene må samtidig utvikle forståelse av hvor viktig det er med grunnleggende ferdigheter, og at arbeidet med å lære slike ferdigheter enkelte ganger kan oppleves som tungt, vanskelig og kjedelig (Wærness, 2005).

Den aktive dialogen mellom skoleledelse og lærerteam, der ledelsen hele tiden visste hvilke valg som ble tatt i de vanskelige balanse ganger som undervisning representerer, skapte et trygt grunnlag for videre utvikling. Organiseringen i "familiegrupper" hadde skapt en bra ramme for felles ansvar innen "familien". Samtidig hadde de utviklet nye samarbeidskonstellasjoner på tvers av "familie" uten at grunnstrukturene ble endret.

Skole nr. 5 utmerket seg også ved at rektor hadde svært klare visjoner for utvikling. Hun var også opptatt av at mange målsetninger skulle forenes, og at dette utgjorde viktige balanseangler. Slik bevissthet eksisterte på både lærer og ledernivå. Rektor var derfor ikke særlig bekymret for at fokuset på nasjonale prøver skulle påvirke skolen i noen negativ retning. De hadde på skolen oppsummert sentrale vektlegginger i den nasjonale skriveprøven. Denne stikkordsmessige oppsummeringen brukte de i analysen av skriftlige elevarbeider. Rektor mente derfor at prøvene i høyeste grad hadde blitt brukt som virkemiddel til pedagogisk utvikling. Læreren syntes også at de hadde klart å nyttiggjøre seg prøvene i det videre arbeidet, også i forhold til den enkelte elev. Kritikken mot prøvene mente hun i stor grad skyldtes ressursbruken og offentliggjøringen. Hun påpekte at de så klart ting som kunne forbedres, men regnet med at prøvene kom til å bli forbedret etter hvert.

Skole nr. 2 var nok i større grad enn skole nr. 5 midt i en utfordrende utviklingsprosess, men et forsøksprosjekt for strategisk satsning som de hadde arbeidet med i noen år, hadde lagt et viktig grunnlag. Teamarbeidet var godt etablert, og det var utviklet metoder som aktiviserte elevene. De brukte bl.a. mappemetodikk der de ved skoleårets slutt valgte ut arbeider for en presentasjonsmappe. Og de hadde systematisk arbeidet med å lære elevene å samarbeide to og to. Elevene ble tildelt et visst medansvar. I et musikkprosjekt hadde lærerne for eksempel definert tre kriterier som grunnlag for vurdering, mens elevene fikk definere to slike kriterier. Det ene lærerdefinerte kriteriet gikk på samarbeid, og elevene skrev logg om hvordan de opplevde samarbeidet. Dette ble videre fulgt opp i en samtale med den enkelte elevgruppa.

Samtidig var det gjennom planbok der elevene selv definerte mål og evaluerte, og foreldrene kunne gi sine innspill, utviklet en struktur for utvikling av metabevisssthet og medansvar. Læreren syntes å merke en positiv utvikling i forhold til at foreldrene lettere tok kontakt enn før.

Lærerteamet på trinnet hadde utviklet halvårsplaner med forholdsvis mye tverrfaglig sammenkopling. I periodeplanene ble det vektlagt å forsøke å skape elevaktiviserende arbeidsformer. Lærerne vektla å bevisstgjøre elevene i forhold til bruk av læringsstrategier. Vektleggingene ble forsøkt balansert i forhold til læringskultur. Læreren som var min hovedinformant viste en åpen og reflektert holdning knyttet til sine pedagogiske valg, og en stor vilje til å stå på for utvikling.

Skolens ledelse hadde skapt strukturer som ga muligheter for tverrfaglig oppfølging på lærerteamnivå. Rektor ga uttrykk for at hun syntes at de gjennom det forsøksprosjektet for strategisk satsning som nå var avsluttet, hadde fått en bra utvikling ved skolen. I dette prosjektet hadde de bl.a. satset på læringsstrategier.

Rektor uttrykte at hun syntes at den nye læreplanen virket ganske diffus og overfladisk. Både rektor og lærer framhevet det som positivt at L97 hadde stilt krav om bruk av prosjektarbeid. De mente at det for dem hadde medført et viktig steg i riktig retning.

Læreren påpekte at en stor del av elevene kom fra et område med overveiende grad av sosialboliger. Det måtte nødvendigvis virke inn på gjennomsnittresultater på de nasjonale prøvene. Han fortalte at skolen hadde noen elever som hadde store problemer med motivasjonen, og at det nå var opprettet et alternativt undervisningstilbud for noen av disse elevene.

Generelt sett syntes ikke læreren at prøvene hadde fungert som virkemiddel til pedagogisk utvikling, men at det hadde vært forskjeller fra fag til fag. Prøvene i seg selv syntes han var bra, i hvert fall som et utgangspunkt, men han hadde på forhånd hatt forestillinger om at prøvene i større grad skulle tjene til at de skulle kunne se den enkelte elevs utvikling over tid. Leseprøven syntes han i større grad tjente en slik funksjon. Han påpekte at arbeidet med prøvene hadde tatt mye tid, og hadde medført mye frustrasjoner. Denne tiden, påpekte han, kunne heller vært brukt til å arbeide med elevenes læring. Han var også skeptisk til at elevene ikke fikk bruke ordliste, noe de var vant med å få bruke der hos dem.

Rektor framhevet at gjennomføringen av de nasjonale prøvene hadde ført til mye frustrasjon. Det hadde tatt noe av fokuset bort fra innholdet i prøvene. Erfaringer med dårlige prøve-resultater på et lavere trinn hadde skapt en "angsteffekt" og utviklet noe usikkerhet. Hun mente at det at lærerne hadde drøftet prøvene, likevel hadde gitt en viss læringseffekt.

Læreren syntes også å se tendenser til slik usikkerhet hos lærere i kollegiet. Han var frustrert over at det eksisterte noe mer sprikende synspunkter på utviklingstretning enn det han hadde opplevd de tidligere årene da de var engasjerte i felles strategisk utviklingsprosess. Fokuset på ny læreplan hadde ført til mer plenumsdrøftinger i kollegiet, mindre felles fokus på å videreføre det de hadde utviklet og mindre tid avsatt til teamsamarbeid. Han sa at dette reduserte trykket på felles utviklingsprosjekt, samt større økonomiske begrensninger på kommunenivået, opplevdes som *en nedtur for mange*. Det trodde han kunne føre skolen noen skritt tilbake i utvikling.

Til tross for at den kontinuerlige utviklingsprosessen ved skolen var blitt forstyrret, opplevde han et godt samarbeid i teamet på 10. trinn. Han framhevet at lærerne i teamet syntes at dette samarbeidet var veldig viktig, og at de tok seg tid ut over normert tid til slikt samarbeid.

Som Foros (2006) påpeker, vil vi innen en flytende modernitet lett få en tvil knyttet til verdivalg. I det flytende moderne er vi mer usikre på mange spørsmål, men også mer åpne i våre holdninger. Undervisning impliserer en rekke verdivalg. Elevgrunnlaget vil selvsagt også påvirke utviklingsprosessene, og vil kreve en grundig avklaringsprosess for entydig satsning.

Rektor mente at usikkerheten i stor grad dreide seg om en overgangsfase. Hun trodde at de med en tenkepause og når slike prøver kom inn i mer ordnede former, ville få en positiv videreutvikling. Hun sa at hun gledet seg til de kom over stressnivået.

Det grunnlaget som var lagt ved skole nr. 2 med hensyn til målrettet felles satsning, syntes å utgjøre et positivt grunnlag å bygge videre på. Selv om det fra lærerens side hersket noen frustrasjoner knyttet til ledelsens incentiver, syntes både lærerteam og skoleledelse å ha åpne holdninger til videre utviklingsprosess. Med dette grunnlaget skulle skolen ha bra muligheter til å få en konstruktiv videre utvikling. Samtidig er selvsagt de enkelte læreres individuelle preferanser og verdivurderinger også her avgjørende for videre felles utviklingsretning. Skolekulturer kan endres (Langley og Dennis, 2006), og strategier må videreutvikles, bearbeides og skapes på nytt og på nytt.

6.5 Vekt på formal dannelse, men ubalanse i samhandlingsdialogen som grunnlag for deliberativ demokratisk dannelse

Vektlegging på en formal dannelse krever en tilpasset vektlegging på deliberativ demokratisk dannelse. Når grunnlaget for deliberativ demokratisk dannelse er svekket, for eksempel på grunn av kommunikasjonen mellom lærer og elever, vil det også ha innvirkning på den formale dannelsen og hele den kategoriale dannelsen. Det kan for eksempel skje ved skifte av kontaktlærer. Innarbeidete arbeidsrutiner kan imidlertid dempe negativ virkning.

Skole nr. 7 var en storbysskole på barnetrinnet med 316 elever ved utgangspunktet for undersøkelsen. Læreren som var min hovedinformant underviste på 7. trinn. Hun hadde vært "hjelpelærer" i samme elevgruppe året før. Det var 49 elever på trinnet, fordelt på 3 basisgrupper på henholdsvis 18, 19 og 12 elever. Gruppen på 12 hadde nynorsk som skriftspråk. Etter som dette fra før hadde utgjort klasser, ble de samme tidligere klassene til basisgrupper. Skolen hadde en "utviklingsgruppe" der teamlederne var med. En avdelingsleder hadde SFO og 1.-4. trinn som hovedansvarsområde, og inspektøren hadde hovedansvaret for 5.-7. trinn. De brukte en hel dag hver 6. uke til drøftinger i plenum, og la opp prosessen for personalet på fellestiden. Rektor sa at skolen rekrutterte barn fra et sosioøkonomisk område med stort mangfold. Jeg hadde vært til stede i undervisningsopplegg der elevene arbeidet med muntlige og skriftlige oppgaver og skulle anvende læringsstrategiteknikker.

Da læreren ble spurt om hvilke mål hun hadde med undervisningsoppleggene, framhevet hun de læringsstrategiske målsetningene tilknyttet det kunnskapsinnholdet de arbeidet med. For at elevene skulle utvikle bevissthet om egen læringsstrategi, hadde hun forsøkt å få dem til å *tenke over hva som var positivt med opplegget*.

L: Og der kom det ikke så mye fram, synes jeg. Der satt jeg og lurte litt på: Har de tenkt å finne noe, eller har de lyst til å si det som er negativt? For det er unger flinkere til å finne, og den vegen hadde jeg ikke lyst til å gå.

Læreren hadde hatt litt problemer med å få en reell dialog med elevene i undervisningen jeg var til stede i. Elevene hadde kjekket seg litt for hverandre i stedet for å spille på lag med læreren. Jeg spurte om hvordan hun syntes arbeidet forløp.

L: I dag synes jeg at de var litt urolige. De har en -, noe i friskt minne som det var mye småprat om, hørte jeg. Så -, det -, ikke lett å roe seg ned på grunn av det.

En jente hadde opptrådt veldig forhandlingsorientert. Som kommentar til det fortalte læreren at hun hadde drøftet det problemet med denne elevens foreldre. Faren til jenta hadde da sagt at slik rent profesjonelt *skulle kanskje lærerne være mer imøtekommende, mer lirkende enn kanskje de som foreldre var*. Men han hadde også sagt at *på den annen side var det helt kurant når det var viktig å sette foten ned*. Læreren uttrykte at hun syntes det var greit å få tilbakemelding på det, for det syntes hun var viktig.

Jeg viste til at en av elevene hadde sagt at nå var han seriøs. I den sammenheng spurte jeg om det skulle tolkes til at han ofte ikke var "seriøs". Læreren svarte at han var ikke alltid det. På kommentar om at balansegangen mellom å være blid og hyggelig og å sette grenser kanskje ikke alltid var så enkel, svarte hun:

L: Meget vanskelig. Og jeg må -, jeg vet med meg selv at jeg må passe på veldig godt, for jeg har lett for å bli veldig - (markerer at hun kan bli sint).

På spørsmål om hvilke målsetninger hun ville framheve som viktige i norskfaget, svarte hun:

L: At de føler mestring, at de er i stand til å tilegne seg kunnskap gjennom å lese, og at de gradvis blir dyktigere og dyktigere til å uttrykke seg skriftlig. I den skriftlige delen så synes jeg at det er viktig at de etter hvert begynner å skjønne at de kommuniserer med den skriftlige biten også, at det er ikke alltid at det du skriver vil gi de signalene til motparten som du ønsker. Altså at du får den tryggheten som gjør at man kan lese for hverandre og spørre: "Du, hva mente du med det?". Altså prosessorientert skriving på en måte som ikke -, altså som går på den positive, kritiske siden, eller "hva mener du" i stedet for "det der synes jeg ikke er bra".

I den nærmere samtalen om vektleggingene spurte jeg om hun vektla at elevene skulle ha en adressat for det de skrev, dvs. om hun forsøkte å skape en meningsfull situasjon for skrivingen. Hun forklarte at hun foruten den samtalen hun hadde med dem, vektla å få dem til å samtale om det de arbeidet med og lese for hverandre. For å styrke elevmedvirkningen hadde hun for hver periodeplan møte med elevrepresentantene i et "ressursteam". Elevene var etter tur med i ressursteamet, og dette ressursteamet satt til enhver tid ved et bestemt bord i midten av klasserommet. "Ressursteamet" var med i planleggingen av undervisningsopplegg. Jeg spurte om hun syntes at elevene klarte å være delaktige i planleggingen.

L: Ja. Det er all ære verdt x (læreren som hadde dem før) som har hatt dem før da. De har jobbet med det her fra de gikk i tredje – fjerde klasse i hvert fall.

Teamet arbeidet med innarbeiding av læringsstrategiene på tvers av fag. Læreren som var min hovedinformant forklarte hvordan lesing og skriving inngikk på mange varierte måter i fagene. Hun hadde selv fagene norsk, kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering og matematikk. I norskfaget forsøkte hun å *plukke fra forskjellige læreverker og bruke forskjellig kildetilfang*. Elevene hadde mange "arbeidstimer", dvs. at de arbeidet etter et arbeidsprogram. Da måtte hun som lærer kunne svare i forhold til alle fag. Hun vurderte alle elevarbeidene for sin basisgruppe.

L: Og vi har fokusert på, i hvert fall de to første periodene i høst, dette med å lese en fagtekst. Hva kan du få ut av en tekst du har i samfunnsfagsboka di, hva forteller overskriftene, hva forteller det som står på siden, hva kan du tolke av bildene?[] Samtidig så har de brukt mye av norsken inn i de andre fagene. Jeg satt og tenkte at det egentlig er ganske vanskelig å sile ut.

Årsplanen viste en fordeling av de faglige emnene i forhold til perioder på 3-4 uker. Tverrfaglig sammenkopling var ikke angitt i denne planen. Læreren sa at hun syntes at de samarbeidet relativt bra i lærerteamet, men hadde utfordringer med tverrfaglig samordning. Hun påpekte at noen av lærerne var redde for at det ikke skulle bli *nok timer på de enkelte fagene*.

L: [] .. vi satt og diskuterte litt da vi evaluerte sist at -, og vi hadde hatt noen framlegg for skolen på disse planene vi bruker. Vi fant ut at de var egentlig relativt fagorientert og ikke så prosjektorientert, så det må vi jobbe med etter jul.

Læreren forklarte videre at hun med utgangspunkt i en felles mal hjalp elevene med å sette opp sin individuelle arbeidsplan der de definerte egne mål. Mens hun hjalp de enkelte elevene med oppstillingen av individuelle læreplaner, arbeidet elevene med det de fikk til på egen hånd. På spørsmål om elevene også evaluerte måloppnåelse, svarte hun:

L: Ja. Vi prøver å ha evaluering av -. En ting er å evaluere strukturene, men vi evaluerer uka når uka har gått. Hva har du fått til denne uka? Hva har du gjort bra i de ulike fag? Prøver å fokusere veldig på det positive der også. Og eventuelt hva kunne du gjort bedre. Og hvis du skulle gjøre det bedre, hva ville du gjort da? Da får vi fram at de er flinke til å vurdere.

Han fortalte i den sammenheng at det var en utfordring å få elevene til å ha en oversikt over målene for den enkelte perioden. De forsøkte å utvikle målformuleringer av typen: "Jeg forstår når jeg skal bruke ordet da og ordet når".

L: Og for min del så ser jeg jo at når jeg da er rimelig opptatt av at de har nådd et mål, så hørte jeg at det var x (elevenes tidligere lærer) som gikk opp sammen en av guttene i andre perioden vi brukte slik målstyring. Så sa han at: Du x (navnet på læreren) jeg har nådd alle målene, men vi har ikke gjort så mye, nei. Det sier jo på en måte meg to ting da. Punkt en: Har jeg vært flink nok til å presisere at du skal faktisk levere en del ting?. Punkt to: Hvis jeg har nådd alle mål uten å gjøre noe, hvordan er da målet? For det er ikke sikkert at det er noe særlig OK mål da, at de har vært for lette.

Hun sa i den sammenheng også at hun hadde hatt rettskrivingstrening med elevene, og at det i første rekke var nødvendig for de som trengte å øve litt mer på spesielle rettskrivingsregler. Når de jobbet med bestemte grammatikalske ting på norsk, tok de det samtidig på engelsk, slik at elevene kunne *se likheter og forskjeller*. Dermed håpet hun at elevene bedre skulle forstå at grammatikk var et *redskap for å lære språk*.

Jeg spurte ledelsen om hva de syntes var viktigst i den pedagogiske ledelsen.

R: Det er jo å motivere og vise litt vei, og prøve å legge til rette for å få til gode lærings-situasjoner. Det der å skape et godt miljø og god kommunikasjon mellom voksne og barn, det med relasjoner, ja -.

Rektor fortalte videre at skolen hadde *jobbet med veldig mange prosjekter (tiltak) på forskjellige trinn*, og at de nå forsøkte å begrense antallet. Hun sa at de forsøkte å kople de forskjellige prosjektene til å bli en del av hverdagen deres, *slik at det ikke ble noe i tillegg*.

R: Den daglige undervisninga, legge til rette på felles tid. Jeg synes også at det er en viktig oppgave å sette fokus på de tingene vi virkelig lykkes med og får til. Og så kanskje bruke det til å utvikle det som vi kan videre -, ja, jobbe mer med.

Insp.: Vi har jo det pedagogiske forumet, altså den bundne tiden vi har. Og i den så har vi jo fokus på -, vi har brukt en god del tid på de utviklingsområdene, satsningsområdene, at vi tar igjen dem. Fordi at de har jo på en måte en viss levetid. Og så må vi stoppe under vegs: Hvordan går det her? Eller er det noen nye grep vi må ta inn underveis? Og det er hvert trinn som kan legge fram fra sin hverdag. Og det kan være at vi får påfyll på noe. [] Vi jobber i forhold til de satsningsområdene våre, på en måte å legge nye planer. Har vi det under huden, eller er det faktisk noen ting vi ennå mangler som vi må videreføre?

Jeg spurte om hvordan de ellers klarte å følge opp arbeidet i teamene:

R: Vi prøver jo i en stor grad å være til stede på trinnene og-.

Insp.: På høsten så har vi et møte på teamet der vi diskuterer i forhold til hvordan er organiseringa og klarer vi å sette fokus på den enkelte unge, klarer vi å tenke hva, hvordan og hvorfor vi gjør det vi gjør? Da har vi samtale med teamene.

På spørsmålet om hvordan de syntes arbeidet i teamene fungerte, svarte rektor:

R: Begge deler. Altså det vi ser, er jo at det med samarbeid -, altså at det krever litt. Og særlig nå når det er slutt på klasser, så er de nødt til å samarbeide mye tettere. For mange så har det glidd veldig lett, og for andre så er det en slik liten vei å finne, hvordan samarbeider vi best mulig. I studiedagene før skolestart satte vi litt fokus på det der med team, hvordan har det gått, hva er viktig, hvilke roller, hvordan legger vi opp møtene. [] Vi har noe som heter "Kvarten" på enkelte trinn, litt pedagogiske diskusjoner. Og da er det klart at noen har kommet veldig langt på et område. Andre er kommet langt på andre områder. Så det er å prøve å kople det. Men det vi har sett også, er at faktisk med noen av de områdene som kommer nå, så har vi jo allerede jobbet med de områdene.

Insp.: Det kan også være frustrerende for de som er -, og du på en måte snur hodet litt fort og synes at ting skjer for sakte. Og så har du de som synes at det er så tungt. Altså på en måte skal du dra lasset sammen, og da kan det være litt tungt i takene.

Da jeg spurte om hvilke utviklingsprosjekter de arbeidet med for tiden, viste rektor til at de uken før hadde hatt en *personaldag med utgangspunkt i Terje Ogdens video: "Den gode skole"*. De hadde for øvrig på alle trinn en *gjennomarbeidet plan for lese- og skriveopplæringen*. Denne opplæringen inkluderte forskjellige læringsstrategier. Rektor påpekte at det som nå ble utfordringen, var å *se at den planen ble en del av det daglige*, og ble tydelig *i fagene og temaene*. Hun framhevet at skolen var *en moderskole for læringsstrategier* i kommunen. Forøvrig framhevet hun et Olweus-prosjekt som de hadde arbeidet med. Det hadde tatt mye tid, men det hadde vært en styrke at hele personelt var med på det. De gjennomførte også en ukes aldersblandet prosjekt 2 ganger i året.

Jeg spurte om hva de mente var den største utfordringen i det pedagogiske arbeidet. Rektor framhevet da det å få til en *tilpasset opplæring, finne "godfoten" til hver enkelt lærer*. Hun påpekte at de så at noen kunne bli litt frustrerte, og at det kunne bli litt utrygt. Derfor var det viktig at en hele tiden mens en var i utvikling også så at der var ting en fikk til. De måtte sette fokus på at det her skal de utvikle videre. I den sammenheng framhevet de også det at foreldrene hadde *sin skole i hodet*, og at det derfor var veldig viktig å *være på banen med foreldrene*.

R: Det er jo bestandig en diskusjon om skolen skal være en motkultur eller kultur til utgangspunktet i verden rundt, altså det i samfunnet. Og så må vi jo da se hvordan vi skal legge opp skolen. Og så blir det vel også, tror jeg, at det må ikke bli slik at en hopper fra -, altså at det er stadig noe nytt. Det er veldig mye krefter som påvirker, som skal påberope seg sannheten. Og alt -, så det blir veldig slik -, veldig slik mye krefter og påvirkning utenfra. Så jeg tror også på -, tror på det en gjør, og at det her er bra, og så selvfølgelig å ha åpne øyne da for det som skjer rundt, hva som er det rette.

Rektor fortalte at de hadde en veldig *engasjert, aktiv foreldregruppe*. Der var *mye driv og energi*, og de var *snare til å stille spørsmål*. Samtidig satte de krav. Hun syntes likevel at skolen fikk *til det her med at de (foreldrene) var opptatt av helheten og av å få til en god skole*. Hun framhevet også at når foreldrene stilte spørsmål, så måtte de reflektere over det de gjorde. De måtte kunne argumentere for de valgene de tok.

R: Og det er forskjellige meninger der også, men jeg tror det er viktig å ha en åpen kommunikasjon. Og så det med det å lytte og høre på dem. Og så sier du at: "Ja, vet du, vi hører hva du sier nå, og når vi har -, vi må tenke på helheten, og at vi må gjøre det slik og slik.

Jeg spurte videre om hvordan deres elever vurderte dette med elevmedvirkning. Rektor svarte at der skåret de *ikke så aller verst, men det kunne selvfølgelig vært bedre der også*. Inspektøren påpekte at elevene som hadde deltatt i brukerundersøkelsen også hadde arbeidet mest med læringsstrategier. Hun var blitt forbauset over at de ikke i større grad syntes at de hadde medvirkning.

I andre datainnsamlingsrunde sa læreren at *de nasjonale prøvene hadde gitt henne en "aha-opplevelse"* med hensyn til at hun så at de hadde hatt nytte av å ha arbeidet med læringsstrategier. Hun sa at hun trodde at den vekt som var lagt på at elevene skulle reflektere over det de arbeidet med, hadde kommet til nytte i deres arbeid med de nasjonale prøvene.

For øvrig påpekte hun at prøvene bekreftet det hun trodde fra før, at både forberedelsen og rettingen tok lang tid, og at de kanskje *kostet mer enn de smakte*. Hun syntes spesielt at prøven i norsk skriftlig var vanskelig å rette, og at den *var lite gradert poengmessig*.

På spørsmål om hun trodde prøvene kunne bli et bra virkemiddel hvis de ble forbedret, svarte hun:

L: Hvis de blir enklere å administrere. Men så er spørsmålet hva som er hensikten med det. Det som vi så nå -, jeg hadde jo både 4. og 7. prøver, var at begge trinn ble prøvd i de samme temaene. Det var om Mars (planeten Mars) på 4. trinn og det var om Mars på 7. trinn. Og hvis du skal ha noe sammenligningsgrunnlag og se en utvikling, så burde en kanskje ha Mars på 4. trinn og neste gang på 7. trinn, men det er mulig du kan sammenligne på tvers også selv om det er forskjellige unger. Det så veldig likt ut da.

Jeg spurte om hun opplevde at noen kvidde seg for å delta på prøvene. Læreren svarte at hun opplevde at en gutt var redd, og grudde seg, og ikke fikk til det han burde få til. Men ellers var de konsentrerte. Mange av dem så på det som en vanlig arbeidsdag.

Da jeg spurte om det var noen kvaliteter ved skolen som hun var redd for å miste i dette fokuset på prøveresultater, sa hun:

L: Ja, dersom man skal trene til testen, så kan man miste kvaliteter. Da kan man miste spennvidden. Du kan snevres inn og bare jobbe mot det som du vet de blir prøvd i. På den annen side, de prøvene som var på 7. trinn i hvert fall, de forfordelte nok de som hadde viten fra før, altså hvor du hadde brukt en videre setting. For de forfordelte faktisk de som hadde lært seg å lære, de som hadde lært seg å vurdere, de som hadde lært seg å stå for egne meninger og lete fram egne svar i en tekst. Leseprøven synes jeg var ganske tøff.

I videre samtale om den kommende nasjonale læreplanen, uttrykte læreren at hun ble litt *gledelig overrasket over den planen*. Selv om den kanskje var litt diffus, syntes hun det var bra at det *ikke var formulert slik at alle elevene for eksempel skulle kunne gangene etter 3. trinn*.

Da jeg i andre datainnsamlingsrunde påpekte at skifte av lærer ikke var så helt enkelt, og at elevene gjerne sammenlignet, svarte læreren:

L: Nei, det var det nok ikke, for hun (tidligere lærer) hadde en veldig fin tone og veldig fin ro og fikk dem til fint. Så da tenkte jeg at jeg hadde vært der så mye at det der skulle gå greit å starte der hvor hun slapp. Men den grunnleggende respekten og den grunnleggende retningen og rutinene, det må jo enhver lærer som kommer inn lage på sin egen måte.

F: Det der er en mekanisme.

L: Ja, det er helt utrolig. Så det tok litt tid før jeg så den. Så jeg tenkte at de gjør det sikkert på samme måte, de er sikkert like -, men du må -. Altså, det er ikke det at de må prøve ut, men du må legge rutinene likevel selv altså.

Elevene på 7. trinn var nå gått over til en ungdomsskole. På spørsmål om hvilke sentrale mål hun ville framheve som viktig å satse på for videre utvikling slik generelt i undervisningen ved skolen, svarte hun:

L: Det er å jobbe enda mye mer med leseferdighet. Hvis ikke vi greier å lære ungene å lese skikkelig før de går ut herfra, så er jeg ikke i noe særlig tvil om at da får de et problem. Der har jeg vurdert litt i forhold til meg selv også, og har vel kommet til det at jeg synes det er viktigere at vi får leseferdighetene og lesehastigheten inn på en måte. Rettskrivingen kan du alltid jobbe med senere. Men du er så avhengig av å kunne lese, ikke bare leseteknikk, men også leseforståelse. Jeg var på et kurs for en tid tilbake hvor de sa det at de femåringene som begynner på skolen nå, den kunnskapen de trenger å ha når de er 21, den -, vi vet 5% av den

kunnskapen de trenger da. 95% av den kunnskapen som de har bruk for, den har vi ikke oversikt over i dag.

F: Hvis du tenker pedagogisk da for å oppnå denne type kunnskaper, hva vil du framheve da?

L: Elevmedvirkning og målstyring. Og hvor elevene er med på å sette -, er delaktig i målsetting for sin egen del, elevmedvirker sterkt.

Læreren, som også var veileder i spesialpedagogikk, ble spurt om hun følte at skoleledelse og lærere hadde en avklart forståelse av målsetninger og utviklingsretning.

L: Det var vel på en måte et vanskelig spørsmål, fordi at jeg jobber i den jobben jeg gjør som spesped.-veileder, og på en måte er ganske på linje med den retning man ønske å trekke skolen. Men samtidig så vet jeg jo det som skjer på huset, at det er ikke godt nok samkjørt. Og jeg vet jo i forhold til den leseplanen som vi holder på med hvor det er bestemt at vi ikke skal ha felles leseverk og felles bøker. Vi skal kunne bruke ulike bøker. Så ser jeg jo at det blir ikke holdt, fordi man har ikke -, ikke fordi man ikke har tro på at man skal gjøre det slik, men rett og slett fordi man har ikke de rette grepene for å få det til. Du er så innlært i en metode at alle skal ha samme bok, og at du bruker den lærerrettledningen, og at du skal jobbe etter et bestemt system da, etter en lærebok.

F: Så noen henger igjen litt i at læreboka styrer?

L: Ja. Det er ganske mange som gjør det, lærebok og lærerveiledning. Det er klart, det er enklere.

Hun fortalte videre at de hadde hatt en ekstern veileder som hadde fått dem til å se nærmere på tilpasset opplæring. Og da hadde de sett at de *ved bruk av læringsstrategier kunne tilpasse på en langt bedre måte enn de hadde gjort tidligere.*

L: Og dette krevde ikke så forferdelig mye mer forberedelse når de da bare ble vant til det. Men jeg ser jo også at det som er vanskelig å snu, det er det at det sitter -, du er vant med å forberede deg på en bestemt måte fordi du skal formidle. Når du skal få strategiene i gang, så må du på en måte forberede deg så du kan stoffet like godt fra like mange vinklinger. Men du skal ikke forberede deg og ha det klart, for du skal trekke fram ungene sitt og putte på med ditt. Så det er en annen måte å forberede seg på.

Jeg spurte også rektor i andre datainnsamlingsrunde om hvordan hun syntes at de nasjonale prøvene hadde fungert som virkemiddel til pedagogisk utvikling. Hun svarte at hun syntes ikke at prøvene hadde bidratt med noe nytt, Men det som lærerne hadde vært veldig fornøyd med, var den opplæringen på kommunenivået som de hadde fått i tilknytning til innføringen av de nasjonale prøvene.

R: Så jeg tror vi har erfaring med -, praksis med, at vi er veldig flink til å kartlegge og så vet vi -. Men hva så -? Du finner den enkelte elevs ståsted, og så er det hvordan bruker vi det, og hva er det som da må til.

Rektor fortalte at lærerne året før hadde ført regnskap over hvor mye tid de hadde brukt til for- og etterarbeid knyttet til de nasjonale prøvene. Hun hadde erfart at det tok mer tid enn hun hadde forventet, og hadde dette året *tatt høyde for merarbeidet* i lærernes arbeidsplaner. Hun sa at hun syntes det var viktig å sette av tid *slik at det opplevdes litt positivt*. Videre påpekte hun at det også hadde gått med tidsressurser når lærerne skulle på kursdager, men det så hun på som en god investering.

R: Det er noe med å -, mange ganger så må en ta seg litt tid. Jeg opplever det ikke så voldsomt som andre skoler har opplevd det. Vi har jo diskutert det i rektorgruppa.

På spørsmål om de nasjonale prøvene kunne bli et bra virkemiddel, svarte rektor:

R: Det tror jeg, fordi at det blir mye mer systematisert. Du vet at det kommer. Og så var det noen som sa: Skal vi legge opp undervisningen slik at det gir et godt resultat på nasjonale prøver? Hvis undervisningen fører til god læring, gjør jo ikke det noe -. Det er jo spørsmål selvfølgelig

om hva som måles. Og det jeg synes er bra med de nasjonale prøvene, er at du har både faglige målinger, og så har du elevinspektørene som også er en veldig viktig bit i det her. Så jeg tror når vi får det her i faste former, og prøvene blir godt laget, så tror jeg at det kan være et veldig godt verktøy. For da må det legges opp til et system på skolene også. Det som jeg imidlertid ser, er at den prøven på 7. trinn kommer veldig sent. Du har nesten ikke mulighet -. Jeg ser i hvert fall at vi må gjøre noe i forhold til overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, og få det til å fungere bedre hvis det skal bli et nytteverktøy også for ungdomstrinnet. [] Det som har vært satt opp som en slik fare nå da, er jo den veldig fagsentreringen, altså vi tenker litt bort ifra prosjekt og tema og veldig fagfokus. Og det er klart at også nasjonale prøver legger jo opp til -, du hører jo lærere si at: "Å, vi må få et godt resultat på de nasjonale prøvene!" Men, jeg tror det blir den enkelte skole som må sikre og ivareta at vi får helheten. Det jeg håper på, er at det kan bli fokus på hva det er som fører til læring. For det er jo det som er viktig, hvordan lærer den enkelte. Og så lenge du får med de bitene, så -.

Hun påpekte også at det var jo akkurat det de hadde jobbet med, å forsøke å få til bedre læring, og at arbeidet med læringsstrategier harmonerte med det hun oppfattet at de måtte arbeide med videre.

R: ..., og nå føler jeg egentlig at jeg synes det ble enklere, og du ser motivasjonen til lærerne også. Altså det har økt forståelsen for oss alle at vi må ha mye mer fokus på hva som fører til læring. [] Det er klart det har vært -, det er jo forskjellige typer her også, og forskjellig oppfatning av hva som fører til læring. Men jeg tror ikke det på en skole bestandig er nødvendig at vi må ha -, en ting er å ha felles læringssyn, det er ikke sikkert du kommer fram til helt felles. Men det viktigste er at en nu i hvert fall kjenner målet slik at en vet hvilken retning en må gå.

Hun fortalte at det var to trinn som startet satsingen på læringsstrategier. Så forsøkte de å involvere de andre, men de andre fikk ikke det samme eierforholdet til det.

R: Men så ser vi det som mangler, det er det som ligger i bunnen, det er hva slags læringssyn har vi. Fordi at griper du da bare de her skjemaene, så er det ikke noen endring. Nei. Så det vi håper nå da, er at vi skal komme lengre med å bruke fellestiden og fokusere på spørsmålet om hva tilpasset opplæring er. Så vi har satt opp noen punkter som viser myter om læring.

Rektor påpekte at hun syntes at kunnskapsløftet og ny læreplan, fokuset på skolen og på tilpasset opplæring, hadde skapt store forventning i foreldregruppa. Slike ting trodde hun i større grad bidro til utvikling enn de nasjonale prøvene.

R: Men akkurat det med nasjonale prøver og å ha en slik felles mal, det mener jeg at vi godt kan ha.

Hun sa at hun imidlertid ikke syntes at resultatene på slike prøver burde offentliggjøres. Noen av foreldrene hadde også gitt uttrykk for at de var i mot offentliggjøringen av resultater på slike prøver. Et foreldrepar hadde nektet barnet sitt å delta på prøvene.

På spørsmålet om hun hadde noen synspunkter på ny læreplan, svarte hun:

R: Vi var jo litt spente før den kom. Og det som jeg synes er flott, det er at det står læringsmål. Nå ble vi litt skuffet. Vi synes det ble litt slik generelt. Nå hører vi rykter om at det kanskje blir litt mer detaljerte fagplaner. Men i hvert fall at det er læringsmålene som vil stå, og så må vi finne ut av prosessen og veien til det enkelte målet for å få det til. Det synes jeg er bra. Og at det er en helhet i hele løpet, og at det også tenkes muligheter for å ta inn noe fra videregående i ungdomsskolen.

Jeg spurte om hvordan hun syntes arbeidet i teamene fungerte:

R: *Noen strever mer enn andre, men vi har jo hatt litt fokus på det der med overgang fra den enkelte lærer og enkelte klasse og over til trinn. Og det er klart det krever mye større samarbeid. Noen sier at: "Vi er litt på leting, vi har ikke funnet helt stilen vår:"*

Hun sa videre at de ikke opplevde noe spesielt trykk fra skoleeiers side. De var ganske *enige med skoleeier om de utpekte satsningsområdene*. Hun fortalte at det var laget en *kompetanseplan på regionalt nivå*. Der var det bestemt at alle skulle satse på IT og entreprenørskap. For øyeblikket var det satt fokus på hva de kunne gjøre for å få *guttene til å prestere like bra som jentene i skolen*. Hun fortalte for øvrig at mange av rektorene i kommunen hadde ønsket en *enda tydeligere felles retning på kommunenivået, ikke minst med tanke på at elever fra flere barneskoler kom på samme skole når de kom på ungdomstrinnet*. Skoleeier hadde imidlertid ikke villet definere tydeligere retning. Begrunnelsen for det var at *skolene hadde forskjellig utgangspunkt for utvikling*.

Jeg spurte rektor om de hadde konflikter noen ganger i personalet om hva som skulle prioriteres som satsningsområder.

R: *Nei, jeg kan ikke si direkte konflikter. Men det er klart at det har vært en del diskusjoner. Skolen her er 10 år. Og noen ganger hvis det har vært ting, så har det vært noen som roper opp om flere regler og flere -. Og så sier vi nei. Det fører ikke til noe bedre. For de der reglene fører bare til at det blir enda større kaos, og -, ja, negativt. Så det kan være litt forskjellig oppfatning der. Det er -, vi begynner å bli et godt voksent personale, og har forskjellige meninger også. Men det som vi har prøvd nå, slik sammen med personalet, det er at vi har sagt at vi må legge til rette for når det er fellestid at flere kommer til ordet, flere får være med og diskutere og blir involvert.*

Tolkning av vektlegginger og argumenter som grunnlag for kategoriseringen "Vekt på formal dannelse, men med ubalanse i samhandlingsdialogen som grunnlag for utvikling av deliberal demokratisk dannelse"

Denne skolen presenterte seg som en læringsstrategiskole, og hadde satset på utvikling av læringsstrategier gjennom noen år. I denne satsningen ligger målsetningen om større elevmedvirkning og utvikling av metakognitive ferdigheter og metabevissthet om egne læringsprosesser. Det syntes å være lagt et godt grunnlag for videre utvikling av metakognitive ferdigheter i denne elevgruppa. Det var imidlertid for mye "skurr" i kommunikasjonen til at det er rimelig å forvente en effektiv og målrettet videreutvikling av elevenes metabevissthet om egne læringsprosesser. Dette problemet vil nødvendigvis være til hinder for at de gode intensjonene som ligger i metodebruken kan oppfylles fullt ut. Kaset eksemplifiserer hvordan kommunikasjon og samhandlingsdialog virker inn på andre faktorer i et undervisningsforløp. Dialogen mellom lærer og elever er meget avgjørende for elevenes videreutvikling av metabevissthet om egen læringsprosesser. Skifte av lærer kombinert med hormonelle svingninger i pubertetsalderen kan gi problemer med etablering av en "tone" som harmonerer for alle parter i samhandlingen. Som læreren påpekte, må en slik tone skapes på nytt mellom nye samarbeidspartnere.

Det syntes likevel som at noe grunnleggende var lagt og til en viss grad kunne videreutvikles i evne til selvstendig refleksjon og læring. Arbeidet med individuelt tilpassede læreplaner fungerte godt, og vil være et godt grunnlag for videre positiv utviklingsprosess. Elevenes faglige funksjonsnivå utgjorde også et bra utgangspunkt for videre utvikling. Læreren mente at dette også viste seg å gi utslag på de nasjonale prøvene. Det bekrefter konklusjonen i Værness et al. (2005) om at elever som gjør det best på slike tester, har et repertoar av læringsstrategier. PISA-undersøkelsene i 2000 og 2003 konkludert med at norske elever

generelt hadde dårlige kontrollstrategier knyttet til egen læring (NOU 2002:10). Satsningen på utvikling av elevenes metabevissthet om egen læring og metakognitive ferdigheter synes derfor verdt å prøve ut.

Denne læreren hadde nok større bevissthet om læringsstiler og læringsstrategier enn gjennomsnittslæreren i skoleorganisasjonen. Basisferdigheter og faglig læring ble forsøkt forent med elevmedvirkning og helhetlig utvikling. Strukturene og strategiene for utvikling og oppfølging var på plass. Likevel vil utviklingsretning i stor grad avhenge av den enkelte lærer og den felles deling av ansvar og samarbeid som skapes i den enkelte elevgruppe. Til tross for gode strukturer for elevmedvirkning, utgjorde skiftet av lærer et visst hinder for at arbeidet fløt godt. Dette kasuset gir et godt eksempel på at det stilles mange forskjellige krav til en undervisning som skal kunne utvikle en god norskfaglig semiosfære. Læreren må kunne metoder og teknikker, men undervisning er først og fremst interaksjonell handling. Det må eksistere en samhandling bygd på felles forståelse av interaksjonelle ”handlingsmønstre” (Schutz, 1982).

Ledelsen viste imidlertid stor bevissthet om utfordringene, og hadde klare mål for utviklingsretning. Læreren hadde også stor innsikt i undervisningens komplekse utfordringer. Det eksisterte imidlertid et noe begrenset samarbeid om tverrfaglige opplegg på trinnet.

Rektor uttrykte at det de hadde jobbet med og det med læringsstrategier medførte fokus på læring og hva den enkelte egentlig lærte. Hovedfokuset ble rettet mot hvordan de kunne tilrettelegge undervisningen for å fremme læring. Dette fokuset syntes hun gjorde arbeidet enklere, og hadde økt forståelsen hos dem alle. Hun påpekte at det så klart var forskjellige oppfatninger av hva som fører til læring, men at det viktigste var å kjenne målet slik at en visste hvilken retning en skulle gå. Da, mente hun, var det kanskje ikke nødvendig at alle kom fram til de samme måtene å nå dette målet på. Hun påpekte også at arbeidet med læringsstrategier lett kunne bli teknisk i stedet for et virkemiddel til økt faglig læring. Lærere kunne bare gripe til skjemaene uten at det førte til læring. Hun vektla derfor at de i plenum skulle drøfte sine læringssyn og fokusere på utfordringen tilpasset opplæring. Alle måtte vite hva som lå bak det de gjorde og hvorfor de gjorde det. Dette uttrykte et nyansert og reflektert bevissthetsnivå om læring. Med strukturer for dialog og oppfølging på plass og fokus mot målrettet utvikling skulle denne skolen ha bra sjanser for å fortsette utviklingen i den påbegynte retningen.

Selv om de nasjonale prøvene må sies å harmonere bra med skolens målsetning om utvikling av elevenes metabevissthet om egne læringsprosesser som grunnlag for økt medansvar, elevenes selvstendige refleksjon og aktive deltakelse, syntes imidlertid verken lærer eller skoleledelse at de hadde greid å bruke de nasjonale prøvene som et pedagogisk virkemiddel. Prøvene hadde ikke fortalt dem noe nytt, og arbeidet hadde i følge læreren ”kostet mer enn det smakte”. Rektor mente imidlertid at prøvene kunne bli et bra virkemiddel. Læreren mente også det var mulig hvis prøvene ble enklere å administrere. Rektor påpekte at det var skoleledelsens ansvar å påse at de nasjonale prøvene ikke fikk en negativ virkning på utviklingsretning. På samme tid uttrykte hun at ulike syn i personalet om hva som førte til god læring kunne være en konsekvens av hvordan lærerne oppfattet de nasjonale prøvene. Hun uttrykte derfor samtidig frykt for at utviklingen kunne gå mot mindre elevsamarbeid og prosjektarbeid og mer fagsentrering. Hun håpet imidlertid at fokuset knyttet til slike prøver ble på hva som kunne føre til bedre læring.

7.0 Hvordan virket styringsinstrumentet nasjonale prøver inn på lærerne og deres pedagogiske valg?

På den skolen som hadde de mest helhetlige dannelsesperspektivene (skole nr. 5), var både informantlærer og rektor meget avslappet i forhold til de nasjonale prøvene. Rektor uttrykte at de var seg veldig bevisst sine målperspektiver og strategivalg, og mente at prøvene ikke ville innvirke på dette. Dermed kunne de imøtese prøvene som et bidrag i forhold til den interne refleksjons- og utviklingsprosessen. Informantlæreren sa at hun syntes det var bra at skolen fikk noe å måle seg opp mot. Samtidig uttrykte hun at hun var redd for at offentliggjøringen av prøvene kunne ta noe av fokuset bort fra hva prøvene egentlig kunne brukes til. Denne skolen var den eneste i mine 12 kasustilfeller som på en systematisk måte brukte skriveprøven for å se om det var noe de kunne lære av det prøven vektla. De hadde på grunnlag av skriveprøven og rettleidningsskjemaet for vurdering av prøven laget et skjema med kriterier for tekstutforming og tekstanalyse.

De aller fleste, med unntak av partene på skole nr. 5 og lærer nr. 2 på skole nr. 10, uttrykte at prøvene verken hadde fungert som virkemiddel til pedagogisk utvikling eller skoleutvikling. Lærer nr. 2 på skole nr. 10 syntes at hun hadde lært noe av hvordan skriveprøven var vurdert. Hun sa for øvrig at hun hadde merket seg at elever som de hadde antatt var dårlige skrivere, var flinke til å visualisere og se sammenhenger. Læreren på skole nr. 12 uttrykte at hun syntes leseprøven var bra. De fleste uttrykte at de hadde hatt lite nytte av prøvene i forhold til den enkelte elev, og at de foretrakk de normerte prøvene som de var vant med å bruke. Lærerne på 10. trinn sa at det i så måte også hadde vært bedre om prøvene kom tidligere på året. I siste halvdel av 10. trinn er ofte undervisningen rettet mot avslutning og eksamen.

De som ikke syntes at de hadde hatt noe nytte av prøvene, uttrykte at de syntes at tiden som gikk med til prøveavvikling heller kunne vært brukt til undervisning. Lærerne er selvsagt opptatt av at det skal bli tid nok til å lære elevene alt det som er satt opp som mål at de skal lære. De må gjøre veldig mange valg med hensyn til tidsbruken. Da denne datainnsamlingen ble foretatt, forholdt lærerne seg til L97. Uten ganske stor grad av tverrfaglighet er det omtrent umulig å befatte seg med alle læringsmålene i L97. I dette tidspresset opplever da lærerne rimeligvis tid brukt til prøver som de ikke opplever meningen med, som nok så bortkastet tid.

Selv om de aller fleste lærerne ikke opplevde at de hadde nytte av prøvene, kommenterte enkelte av dem spesifikke vektlegginger. At de fleste skolene ikke brukte prøvene som et virkemiddel sammen med flere virkemidler til pedagogisk utvikling og skoleutvikling, men merket seg enkelte vektlegginger, kan med all sannsynlighet både medføre et grunnlag for videre utvikling og medføre problemer i den videre utviklingen. Hvis partene ikke er seg veldig bevisst hvilke visjoner og strategivalg de arbeider mot og hvordan de enkelte vektleggingene kan plasseres inn i forhold til disse visjonene og strategivalgene, kan de enkelte vektlegginger som registreres i prøveutformingene forsterke en allerede eksisterende tendens til lineær tenkning. En forsterket lineær tenkning kan ødelegge for arbeidet med å ivareta sammensatte utviklingsmål og forsøke å skape mening og sammenhenger for elevene.

Som begrunnelse for ikke å ha fokusert videre på prøveresultatene, uttrykte flere at den lettelsen de følte da prøvene var avviklet sannsynligvis medvirket til at prøvene ble lagt bort. Den praktiske siden av gjennomføringen av de nasjonale prøvene hadde på varierte måter vært noe problematisk. Noen framhevet at de i mangel av bredband hadde hatt problemer med datanettet (skole nr. 1, 2, 4). Organisering av forberedelsesarbeid og gjennomføring av

nasjonal prøve i etterkant for elever som hadde hatt sykefravær, kunne gi mye merarbeid (skole nr. 6). En lærer (skole nr. 10) framhevet problemet med å få samlet nok datamaskiner ved prøvegjennomføring. På skole nr. 2 hadde lærerne i etterkant funnet noe på nettet som de burde ha lest på forhånd. Andre framhevet problemer med fortynning av lærertetthet når lærere ble gitt kurs knyttet til prøvegjennomføring (skole nr. 6 og 7). På skole nr. 5 påpekte læreren at det hadde "hersket litt kaos" p.g.a. at skoleledelsen hadde vært borte under en prøvegjennomføring, men ellers syntes hun å si seg enig med rektor i at gjennomføringen ikke ga mer problemer enn de klarte å løse underveis. På skole nr. 12 uttrykte læreren minst frustrasjoner tilknyttet prøvegjennomføringen.

Uansett grad av frustrasjoner tilknyttet praktisk gjennomføring ga de aller fleste lærerne uttrykk for at prøveavviklingen ga dem et merarbeid. Dette merarbeidet skapte mest frustrasjoner der læreren måtte forholde seg til en stor elevgruppe samtidig som hun måtte forholde seg til alle nasjonale prøver på trinnet, slik som på skole nr. 11. Der ble heller ikke skriveprøven vurdert ferdig. På skole nr. 3 måtte også læreren forholde seg til flere prøver for sin elevgruppe. Han opplevde også dette som meget belastende, selv om han hadde noe færre elever (10 elever) å forholde seg til. På skole nr. 1 var det så få elever på trinnet (5 elever) at det ikke utgjorde så stort problem å måtte forholde seg til alle prøvene.

Bare to av skolene hadde kompensasjon for merarbeidet tydelig avklart på forhånd (skole nr. 5 og 12). Ved de fleste andre skoler ble dette forholdsvis raskt avklart underveis, mens avklaringsprosessen førte til større frustrasjoner på noen av skolene.

Dette merarbeidet kom i tillegg til bl.a. et større fokus på teamsamarbeid. De fleste skolene hadde imidlertid allerede arbeidet en tid i team, men teamsamarbeidet fikk for de fleste nå et tydeligere fokus. Der det i hovedsak var kun en lærer på trinnet, var teamsamarbeidet organisert på tvers av trinn (skole nr. 1 og 3). På skole nr. 11 var det to lærere på trinnet, men den ene læreren hadde svært avgrensede oppgaver. Måten de organiserte disse avgrensede oppgavene på, medførte at det ble lite teamsamarbeid. Læreren som var min hovedinformant savnet det å kunne forholde seg til et team på trinnet. Av de skolene som hadde flere lærere på trinnet eller parallelle trinn, var det kun skole nr. 4 (skole på ungdomstrinnet) som organiserte teamsamarbeidet på tvers av flere trinn.

De lærerne som framhevet verdien av teamsamarbeidet, og uttrykte at de syntes at de hadde et positivt teamsamarbeid, forholdt seg alle til teamsamarbeid på trinnet. Læreren på skole nr. 7 uttrykte riktignok at både omstillingen til å samarbeide om hele trinnet i stedet for å kunne forholde seg til sin klasse, og det å måtte bruke mye tid på lærersamarbeid, gikk noe ut over sammenhengen for elevene. På skole nr. 5 var hovedstruktur for teamsamarbeid knyttet til "familiegruppe", dvs. team på tvers av trinn, men det var også organisert teamsamarbeid på trinnet. Samtidig ble fokus i perioder satt på utfordringer knyttet til et bestemt fag eller en bestemt ferdighet, slik som for eksempel lese- og skriveopplæringen. Da ble det dannet fagteam.

Teamsamarbeidet var altså etablert i noe variert grad, og denne variasjonen syntes å i stor grad avhenge av bestemmelsene om teamorganisering på organisasjonsnivået. Å forholde seg til team på to og delvis tre nivåer, slik som skole nr. 5 gjorde, stiller krav til mye samarbeid. På denne skolen var det familiegruppene og trinnsamarbeidet som ble prioritert. Det kan være vanskelig å velge hvilken type teamorganisering som skal gis størst tyngde. Skole nr. 4 hadde valgt et faglig utgangspunkt for teamorganiseringen, og hadde derfor valgt å ha stor-team på tvers av trinnene på ungdomstrinnet. Det gir muligheter til at lærerne kan samarbeid om å

dekke fagene på de forskjellige trinnene på ungdomstrinnet, men begrenser felles fokus på tilpasset opplæring for det enkelte trinnet. Ideelt sett er det behov for team både på det enkelte trinn og på faglig samarbeid på tvers av trinn. Teamorganisering på tvers av flere trinn kan ikke bli like målrettet i forhold til den enkelte elevgruppa som teamsamarbeid på det enkelte trinnet kan bli. I noen sammenhenger er det likevel også behov for samarbeid på tvers av undervisningstrinn.

Lærerne er hovedansvarlige for undervisningen, og syntes også i stor grad å betrakte seg selv som de hovedansvarlige i ansvarsfordelingssystemet. Det ytre press som er knyttet til slikt prøvesystem, syntes lærerne å i stor grad pålegge seg selv. Det varierte fra lærer til lærer i hvilken grad de framhevet skoleledelsen som en viktig rammefaktor. På skole nr. 5, 6, 10 og 12, delvis også på skole nr. 2, ble skoleledelsen tydeligst framhevet av lærerne som en viktig positiv rammefaktor. På skole nr. 1, som var en liten fådelst skole, ble ikke skoleledelsen ilagt samme betydning. Lærerne uttrykte at de stort sett styrte seg selv, uten at det lå noe slags kritikk i det utsagnet. Læreren på skole nr. 3 var fornøyd med tingenes tilstand, selv om der burde eksistert en tydeligere skoleledelse.

På skole nr. 11 uttrykte læreren store frustrasjoner knyttet til alle de nye kravene som kom. Hennes frustrasjoner var også knyttet til ønsket om en tydeligere styring av utviklingsretning. Hun sa at hun syntes at arbeidet hadde blitt bare mer og mer krevende, og at hun hadde skaffet seg en annen jobb hvis hun hadde hatt mulighet til det. Hun hadde i likhet med læreren på skole nr. 3 det meste av undervisningen på trinnet, men slo seg i mindre grad enn læreren på skole nr. 3 til ro med det. Hun framhevet heller ikke noen fordeler med det, slik som læreren på skole nr. 8 gjorde.

Skole nr. 2 hadde gjennom flere år arbeidet med et utviklingsprosjekt som fokuserte på undervisningsorganisering og strukturer på organisasjonsnivået, og var gjennom det inne i en god utviklingsprosess. Min informantlærer på denne skolen var frustrert over at mye plenumsmøter knyttet til innføring av ny læreplan gikk ut over tiden til teamsamarbeid.. Sammen med en relativt stor endring i lærerstaben, på grunn av ekspansjon, læreres pensjonering og studiepermisjoner, skifte i ledelsesteamet, m.m., følte han at det skapte et brudd i en oppstartet positiv utviklingsprosess. Skolen rekrutterte forøvrig elever fra et mindre heldig stilt sosiokulturelt område. Det hadde medført at de opplevde å få nok så dårlig resultat på de nasjonale prøvene på et trinn. Som Turmo og Lie (2004) viser til, får lærere i slike prøvesammenhenger ikke anledning til å vurdere det reelle læringsutbyttet for elevene, dvs. læringsutbytte i forhold til elevenes utgangspunkt. Ved skoler der lærerne skårer bra, er lærerne stolte over resultatene, selv om skolen rekrutterer elever som tilsier at de burde skåret enda bedre. Læringsutbyttet ved skolene som skårer forholdsvis dårlig kan være større relativt sett uten at lærerne av den grunn blir stolte over resultatene. Det medfører at det utvikles tvil om tiltak en har valgt å satse på tjener til elevenes læring og dannelse.

Læreren som var min hovedinformant på denne skolen (skole nr. 2) var meget frustrert over dette og fryktet en negativ videre utvikling totalt sett. I tilknytning til at det på kommunalt nivå var satt fokus på nye satsningsområder på tvers av skoler, uttrykte han: *[] Og jeg ser når jeg kommer tilbake til skolen, så blir det her en happening i stedet for at det her er en prosess som vi skulle jobbe godt med videre.*

Lærerne må forholde seg til mange påvirkningskrefter og utviklingsvisjoner. Nye honnørord skapes og avspeiler seg i skiftende læreplaner. Fra at prosjektarbeid har vært et honnørord knyttet til L97, er nå prosjektarbeid ikke lengre noe krav. Skoler som har satset sterkt på å

utvikle prosjektarbeidsformen, har virkelig gjort en stor innsats på det området. For de som har lyktes, kan det da oppleves frustrerende at trykket mot dette kravet ikke blir opprettholdt videre.

Den visjonære lærerens opplevelse av hindringer i forhold til det han/hun tror kan føre utviklingen videre, oppleves sammen med forventningen om elevresultater gjennom nasjonale prøver som et krysspress. Gipps (2003) framhever lignende frustrasjoner fra England. Hun konkluderer med at ytre press kombinert med en viss følelse av maktesløshet kan gjøre at lærere føler seg truet. Noen kan også i et slikt krysspress resignere og forsvinne ut av skolen.

Whilst often wishing to innovate and/or encourage creativity within the curriculum, many schools are inhibited from doing so through anxiety over attaining and/or sustaining high levels of achievement (The Qualification and Curriculum Authority, England, 2002).

Fokuset på resultatoppnåelse impliserer nødvendigvis økt samarbeidet mellom skole og heim. På skole nr. 5 hadde rektor hele tiden siden skolen startet opp med sin organisering i familiegrupper, sikret en grundig orientering til foreldrene. Skole nr. 2 og 4 hadde også satset på et grundig foreldresamarbeid. De øvrige skolene gjennomførte sine faste foreldremøter og foreldrekonferanser. På skole nr. 9, skolen med mange fremmedspråklige barn, hadde lærerne en del problemer med å få kontakt med foreldrene. På skole nr. 7 hadde noen foreldre vist stor motstand mot det nasjonale prøvesystemet, mens prøveresultatene på skole nr. 10 hadde medført at foreldrene ble litt opprørte og satte spørsmål ved om elevene lærte nok. På skole nr. 12 hadde foreldrene stilt seg spørrende til om skolens bruk av prosjektarbeid tjente sin hensikt. Skole nr. 11 hadde ofte foreldrekonferanser knyttet til enkeltelever.

Alle lærerne viste stor interesse for å imøtekomme elevenes behov for trygghet og mellommenneskelig kontakt, og hadde sine personlige intensjoner knyttet til det å gjøre undervisningen best mulig for elevene. Når lærere vektlegger forskjellig, skyldes det først og fremst at de har forskjellige tro på hva som er tjenlig for elevene i deres læringsprosesser (Elmore, 2006), og hva som er innforstått læringskultur ved den skoleorganisasjonen de arbeider i. Selv om vi i vårt land har en viss styring gjennom didaktikktradisjon og nasjonale læreplaner, må den enkelte lærer selv ha visjoner om mål og utviklingsretning. Det er der en hver videre læringsprosess må starte.

Som Betheussen (1999:1) med henvisning til Ken Tye som var nestleder i John Goodlads prosjekt "Skoler i nettverk" uttalte på den internasjonale konferansen "Does History Matter; Stability and Change in Education" i Trondheim i 1999: *Enten forandrer skolene seg selv, eller de blir ikke forandret. Det er skriften på veggen.*

Utenfra definerte læringsmål blir gjerne forstyrrende og lite fruktbart i forhold til å få til en god utviklingsprosess når de grunnleggende ferdigheter og strukturer som trengs for å iverksette disse utviklingsmålene ikke er til stede. De skaper forstyrrelser i det helhetlige systemet av relasjoner og tiltak som kreves for å skape intern ansvarlighet.

Selv om lærerne i mitt datamateriale syntes å representere en viss bredde som eksempel på norsk lærerstand, er det grunn til å tro at det ikke var de mest frustrerte som sa seg villige til å delta i dette forskningsopplegget. De frustrasjoner som kom til uttrykk syntes å først og fremst være knyttet til utviklingsrettet utålmodighet. Denne utålmodigheten kunne være bunnet i varierte forhold, og sa i seg selv ikke så mye om generelt utviklingsnivå.

Alle lærerne ga uttrykk for at de mente de ville bli påvirket av de nasjonale prøvene i sine pedagogiske valg. Det er lett å si seg enig i det som en av lærerne i teamet på skole nr. 6 sa om at vi trolig har et *grunnlag for å si at vi har opplevd at det er sjelden en blir påvirket i den retning uten at en blir bevisst konkurranseaspektet i det*. Etter erfaringer med en forprøve hadde lærerne ved skole nr. 6 fått forespørsel fra en lærer ved en annen skole om de kom til å forsøke å trene elevene ut fra denne erfaringen. Erfaringer fra andre land viser også at lærere kan bli veldig opptatt av å skåre godt på prøvene på bekostning av de langsiktige læringsprosessene (Gipps, 2003; Stone og Lane, 2003). I Polen ble elever som var faglig svake på forskjellig vis forsøkt eliminert fra testingen, for eksempel gjennom å oppfordre foreldrene til å ikke gi tillatelse til testing av deres barn (Federowicz, 2005). Pressen i flere land har også rapportert om at det har forekommet eksempler på juks i forbindelse med oppsummeringen av prøveresultater

Generelt kunne ikke jeg stadfeste at prøvene påvirket måtene som lærerne forholdt seg på. Den sirkulære tenkningen som må ligge til grunn for forståelse av undervisning, gjør at det er vanskelig å sette fokus på bestemte sider ved undervisningen som er gjenstand for påvirkning. For å kartlegge slik påvirkning må det foretas en longitudinal undersøkelse. Selv om utviklingen i skolesystemer skjer langsomt, kan det likevel skje en påvirkning som svekker en videre utviklingsprosess. Små endringer i en læringskultur fører til utvikling eller forsterker eventuelle mangelfulle helhetlige sammenhenger i læringsmiljøet. Å sette fokus på en side, resultatmålinger gjennom nasjonale prøver, representerer en lineær tenkning som lett kan virke destruktivt på de helhetlige sammenhengene som skaper gode læringsmiljøer.

Erfaringene fra disse skolene viser at det ikke er så greitt for læreren å vite hvordan en skal forholde seg i realiseringen av foreskrevne ideelle målsetninger. Det trengs et stort arbeid for å få slike ting som tverrfaglighet, elevmedvirkning og samarbeid til å fungere, og det er en komplisert sak å utnytte potensialet i arbeidsformer som for eksempel prosjektarbeid. At noen skoler har gått seg litt vill i den utviklingsprosessen, er ikke annet enn rimelig å forvente. I de sammenhengene der det i et fellesskap i skolen var satset i en bestemt retning, var det imidlertid utviklet en ”stå-på-vilje” og samarbeidsånd som utgjorde et godt grunnlag for videre utvikling. Felles visjoner og samarbeid for felles utviklingsretning er en absolutt nødvendig forutsetning for utvikling ut fra våre allment aksepterte demokratiske ledelsesperspektiver (Møller, 2006). Som Møller viser til, er ledelse, undervisning, læring og sosialisering kultursensitive aktiviteter. Med felles visjoner og samarbeid kan det eksistere både et påtrykk for videre utviklingsretning og demmes opp for påvirkninger i uheldig retning.

8.0 Hvordan virket styringsverktøyet nasjonale prøver inn på skoleledelsens pedagogiske ledelse?

Selv om den pedagogiske ledelsen fungerte noe forskjellige ved de enkelte skolene, syntes det å herske en grunnleggende forståelse av at det ikke lar seg gjøre å komme videre i en felles utviklingsprosess uten å ha en felles forståelse av utviklingsmål. Forskjellen lå mer i hvilken grad skoleledelsen bidro til å konkretisere og følge opp utviklingsmålene. Som Hallerstrøm (2006) konkluderer med, synes en tydelig skoleledelse å være godt for både elevene og de som arbeider der.

I bestrebelsene for utvikling synes det å lett utvikles felles verdier, skolekoder (Sarason, 1980). Det er derfor ikke rart at skoler framstår som enhet for resultatoppnåelse (Sammons, Thomas og Mortimore, 1997). Skrøvset og Stjernstrøm (2006) oppsummerte også i forskningsprosjektet Skole og ledelse, at arbeidsfellesskapet mellom lærer og elever gjenspeilte praksisfellesskapet blant de voksne. I begrepet praksisfellesskap la de da et gjensidig engasjement der partene var involverte i felles virksomhet og hadde et felles repertoar.

Som pekt på, forutsetter utvikling en felles visjon og innsats for måloppnåelse. Stortingsmelding 30 (2003-2004: 23) framhever betydningen av å sette søkelyset på personalets læring. Det sies at kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Samtidig påpekes det problemet som ligger i at noen ledere er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres (s. 28). Det sies at årsaken kan være en *tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier*. Mangel på nødvendige virkemidler kan gå på det å konkret vite hvordan en som leder kan forholde seg, eller kanskje aller helst hvordan læreren kan forholde seg.

Skoleledelsen trenger den samme innsikt i undervisningsorganisering og metodebruk som læreren trenger for å kunne veilede utviklingsprosessene på teamnivåene. Problemer er imidlertid å få nok tid til å både holde seg oppdatert og mestre å veilede utviklingsprosessene parallelt med de andre oppgavene som må gjøres på ledelsesnivået. Pedagogisk ledelse krever en balansegang mellom plenumsmøter og teammøter som heller ikke er helt enkel å ivareta. Det kan lett skje at lærerne blir utålmodige hvis for mye tid brukes til plenumsdrøftinger, slik som læreren på skole nr. 2 ble. Den viktigste utviklingen skjer på teamnivået.

At det ikke eksisterte flere konflikter mellom disse nivåene, skyldes sannsynligvis at det generelt eksisterer en kollegial lojalitet slik Siskin (1994) hevder er framtrede i skoleorganisasjoner. En annen innvirkende faktor var sannsynligvis forståelsen av at en viss meningsbrytning er nødvendig i demokratiske organisasjoner (Hargreaves og Fullan, 1998). I den grad konflikter oppstår, er den overordnede forståelsen for betydningen av å utvikle sammen framtrede. På samme måte som Møller (2006) påpekte ut fra forskningen på ledelse i anerkjente skoler, ga også mange av lærerne i mitt datamateriale uttrykk for at de satte pris på en leder som var målrettet, kunne sette klare grenser, og ga støtte og tilbakemelding til dem i deres arbeid.

Det var av avgjørende betydning at det eksisterte strukturer på organisasjonsnivået som gjorde det mulig for skoleledelsen å få en innsikt i utfordringene i forskjellige, konkrete undervisningssammenhenger. Skoleledelse er avhengig av møtестrukturer som gir muligheter til felles planlegging og kollektiv refleksjon (Møller og Presthus, 2006). All videre utvikling

må skje med utgangspunkt i hva som allerede gjøres bra (O'Day, 2002). Hvordan visjoner skal effektueres, må avklares i fellesskap i skoleorganisasjonen. Ledelsespraksis i skolen opptrer i relasjoner og gjennom samhandlingsprosesser (Fuglestad, 2006). Samhandlingskulturer på organisasjonsnivået kommer, på samme måte som samhandlingskulturen i elevenes læringsmiljø, lett inn i innforståtte mønstre. Utvikling krever kontinuerlig analyse og lærersamarbeid knyttet til den enkelte elevgruppa, og variert samarbeidsorganisering på organisasjonsnivået.

Alle skolelederne uttrykte at de syntes at den pedagogiske ledelsen var den viktigste siden ved deres rolle som ledere. Det synes imidlertid klart at skolelederne var under et tidspress. Rektorene ved de skolene som hadde lavest intern felles bevissthet om visjoner og virkemidler, uttrykte klarest at de syntes de fikk for lite tid til å være pedagogiske ledere. Administrative gjøremål hadde ofte tidsfrister og måtte gjøres unna. Rektorene ved de skolene som hadde høyest felles bevissthet om visjoner og virkemidler uttrykte derimot at de mente at de måtte prioritere tid til pedagogisk ledelse.

I en undersøkelse som Utdanningsforbundet gjennomførte høsten 2004, rapporterte bare 17 % av rektorene at de i stor grad maktet å ivareta funksjonen som pedagogisk leder (Utdanning 2004, nr. 23:2). Det skyldtes ikke at de ikke oppfattet pedagogisk ledelse som den viktigste funksjonen. Samtidig er det også grunn til å anta at ledernes forståelse av hvordan de kunne forholde seg, innvirket på i hvilken grad de prioriterte den pedagogiske siden av ledelsesarbeidet.

Den læringskulturen som eksisterer i samarbeidet mellom skolens ledelse og lærerne utgjør et viktig grunnlag for hvordan de nasjonale prøvene vil fungere som redskap og ledd i en mer omfattende analyse- og videre utviklingsammenheng. Ledelsens ledelseslogikk, dvs. den fornuft som brukes for å forstå og påvirke medarbeidernes tanker og handlinger, vil være av avgjørende betydning for den læringskulturen som utvikles i skoleorganisasjonen. I den pedagogiske ledelsen trengs en balansegang mellom flere typer ledelseslogikk (Berg, 2001).

I mitt datamateriale eksisterte store forskjeller med hensyn til hvor målrettet og systematisk lærerne ble ledet i en utviklingsprosess. Skole nr. 5 hadde en mest framtrædende ledelse ut fra en læringslogikk. En kortversjon som bygger på læringslogikk, innebærer å stille tre spørsmål: Hvor er vi? Hva vil vi? Hvordan skal vi komme dit? (ibid.). Denne læringslogikken var ispedd en nødvendig grad av holdningslogikk, men ikke så mye at det opplevdes som maktutøvelse. Holdningslogikken er handlingsorientert og opptatt av at medarbeiderne skal trekke i samme retning. Lederen gir retningslinjer og spilleregler, dvs. utøver nødvendig påtrykk. Følelseslogikken, som er opptatt av den emosjonelle eksterne og interne kapital, var også framtrædende. Det systematiske arbeidet med å finne ut hva de kunne lære av de nasjonale prøvene pekte også, sammen med en del andre trekk, mot en viss grad av kunnskapslogikk. Kunnskapslogikken bygger på et rasjonelt menneskesyn. Lederen er gjerne en problemløser som jobber systematisk gjennom flere faser med problemløsing, analyse, måldefinering, valg av strategi, konsekvensanalyse, implementering og evaluering. For å utvikle seg som ledere må både kunnskapslogikk, følelseslogikk, holdningslogikk og læringslogikk anvendes. Dominans av en logikk kan imidlertid forklare særegne trekk ved eksisterende samhandling og læringskultur på organisasjonsnivået.

Skole nr. 2 hadde de samme trekkene som skole nr. 5, men i mindre tydelig grad. Skole nr. 10 og 12 hadde også en tydelig læringslogikk. Denne læringslogikken var også godt avbalansert i forhold til en holdningslogikk, mens kunnskapslogikken var ut fra en erfaringsprosess i ferd

med å bli mer framtreddende enn den hadde vært. Skole nr. 6 hadde meget tydelig læringslogikk, men holdningslogikken var noe mindre framtreddende enn hos skole nr. 5.

Faren med en for sterk holdningslogikk er at tiltak kan oppfattes som maktstrategier. Det kan medføre at medarbeiderne ikke er i tvil om hva de skal gjøre og holder stø kurs, men også at de blir opptatt av å gjøre ting riktig i stedet for å gjøre de riktige tingene. Likevel kreves et visst omfang holdningslogikk i form av påtrykk. Hvor stor grad av slikt påtrykk som er mulig å sette inn er ikke bare avhengig av ledelsen, men av alle partene i skoleorganisasjonen. Som Møller (2006) oppsummerer, kan ikke ledelse ses isolert sett, men er avhengig av omliggende faktorer og er en kultursensitiv aktivitet. Grad av holdningslogikk i ledelsesstrategier må også tilpasses en stegvis oppbygning av de mange ting som må mestres før holdningslogikken kan knyttes til ideelle, overordnede mål. Det må for eksempel eksistere et godt utviklet planarbeid som også rommer en del tverrfaglighet, og elevene må ha utviklet metakognitive ferdigheter på en visst nivå før en kan forvente stor grad av elevmedvirkning.

På skole nr. 7 og 8 var holdningslogikken mer framtreddende, selv om den der heller ikke fungerte som maktstrategier. Skole nr. 7 betegnet seg som en ”læringsstrategiskole”, og rektor på skole nr. 8 ville ikke vurdere om det kunne være noe å både vinne og tape i en slik omstillingsprosess på 4. trinn. Samtidig var også læringslogikk og kunnskapslogikk tydelig med i bildet.

På skole nr. 1, 3, og 11 var læringslogikken noe mer utydelig enn på de andre skolene, delvis også på skole nr. 4. På skole nr. 1 følte lærerne at de i stor grad styrte seg selv. På skole nr. 3 var det ledelsen som etterlyste mer engasjement hos lærerne. Den tette sosiale samhandlingen på skole nr. 1 og 3 gjorde sannsynligvis at følelseslogikken ble mer framtreddende enn ved større skoler. Dette er en side som en del fådelte skoler bør bli seg bevisst. Læreren på skole nr. 11 ønsket også en klarere felles styring. Uansett hvem som ønsket mer målrettet engasjement, dreier det seg om en felles læringskultur på organisasjonsnivå. Skole nr. 4 var litt hemmet i forhold til styring ut fra en læringslogikk gjennom at teamledelsen ikke var rettet direkte mot 10. trinn, men mot hele ungdomstrinnet.

Rektor ved skole nr. 9 var svakest på læringslogikken og sterkest på kunnskapslogikken. I sin problemanalyse hadde han funnet et svar han mente var rasjonelt ut fra definerte mål og strategivalg. Han brukte en holdningslogikk som i tråd med kunnskapslogikken pekte i en avgrenset retning, innføring av ”smart board”. Selv om ”smart board” kan være et veldig tjenlig hjelpemiddel ved denne skolen, blir imidlertid læreres eiendomsfølelse til strategiene for lite framtreddende til at det engasjerer til didaktisk analyse og vurdering. En noe svak intern følelseslogikk svekket sannsynligvis holdningslogikkens gjennomslag.

De fleste skolene opplevde at skoleeier engasjerte seg i et samarbeid på kommunenivået. Skole nr. 10 skilte seg ut i så måte. Der var samarbeid med skoleeier i ferd med å etableres først ved slutten av datainnsamlingen våren 2006. Rektor understreket imidlertid at det skyldtes utskifting av personale på kommunalt nivå. Skoleeier hadde i de fleste tilfellene organisert et samarbeid mellom rektorene ved de enkelte skolene om felles tiltak for utvikling. Slike tiltak kunne dreie seg om tekniske ting slik som innkjøp av datautstyr og dataopplæring. Det kunne også dreie seg om leseopplæring og bibliotekbruk, og i den sammenheng etablering av nettverksgruppe på tvers av skoler knyttet til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Men ofte dreide det seg om at personale ved alle skolene i kommunen fikk felles kurs, for eksempel kurs om læringsstiler. Skolelederne syntes generelt å imøtese samarbeidet med skoleeier. Rektor på skolen med mange fremmedspråklige elever (skole nr.

9) uttrykte imidlertid ikke på samme måte som de andre skolene at de hadde nytte av samarbeidet med skoleeier.

Det syntes som at skoleeiers medansvar ble imøtekommet uten at satsningsområder på tvers av skoler hadde tydelig grobunn i den enkelte skoles utgangspunkt for utvikling. Det er derfor grunn til å anta at også skoleeier får problemer med implementering av utviklingstiltak i enkelte skoler. Skoleeier til skole nr. 7 og 8 var seg bevisst det problematiske ved slik felles satsning, og forsøkte å holde litt igjen i forhold til rektorenes ønske om felles ytre styring.

Generelt syntes skolelederne å verdsette at skoleeier engasjerte seg. Nettverksarbeid mellom skoleledelsen på de forskjellige skolene i kommunen, og annet fokusert nettverksarbeid mellom lærergrupper, syntes det også å herske gode holdninger til. Læreren liker ofte å lære gjennom praktisk kontakt og erfaringsutveksling, særlig når slikt samarbeid også kan føre til gjensidige besøk der de observerer hverandres praktiske gjennomføringer. Problemet er imidlertid at de praktiske gjennomføringene ikke alltid blir forstått i sin dybde og i relasjon til det aktuelle utgangspunktet for implementering. For at for eksempel metodebruk skal tjene som redskap til faglig og allsidig læring, må de som bruker metoden ha god kjennskap til forutsetninger for at metoden skal fungere godt. De må ha kjenneskap til hvordan utviklingen må ses som en kontinuerlig utviklingsprosess som griper inn i det som gjøres for øvrig. De må kunne utnytte metodebruken som redskap til læring i den aktuelle sammenhengen.

9.0 Eksisterte det et sprik i intensjoner og utviklingsretning mellom partene på organisasjonsnivået?

Både lærere og skoleledere forstår betydningen av å skape en felles strategisk tenkning i skolen. Mange uttrykte visjoner innehar imidlertid begrep som ut fra varierte kontekstuelle sammenhenger kan tolkes på svært forskjellige måter. Hvordan skaper en for eksempel trygge læringsmiljøer? Det er svært mange faktorer som avgjør om et læringsmiljø blir trygt. Det kan også lett bli slik at skolens personale forholder seg overfladisk til visjoner og implisitte begrep uten å systematisk operasjonalisere den praktiske konsekvensen i sin fulle bredde.

Lærere og skoleledere tilkjennega generelt svært samsvarende synspunkter på utfordringer og skolekultur. Det hersket også en stor enighet på den enkelte skole om hvordan de hadde mestret å forholde seg til de nasjonale prøvene, og hvilke virkemidler slike prøver kunne bli. Alle var positive til at slike prøver kunne bli et pedagogisk virkemiddel hvis både selve prøvene og forholdene rundt prøvegjennomføringene ble forbedret. Det skyldes nok at også lærere som har vel mye lineær tenkning, heller ikke forstår faren som er knyttet til ytterligere lineære fokusområder.

Partene oppsummerte på samme måte de frustrasjonene som hadde eksistert knyttet til de tekniske sidene ved prøvegjennomføring. Både skoleledelse og lærere ved den enkelte skolen tilkjennega like vurderinger av om de hadde mestret å forholde seg til prøveresultatene. Samtlige var imidlertid skeptiske til at prøveresultater skulle kunne legges ut på ”Skoleporten.no” eller andre steder. Det stemmer med hva TNS Gallup fant på oppdrag fra Utdanningsforbundet om at de aller fleste lærere og rektorer er imot offentliggjøring på skolenivå (Wedde, 2005).

I det store og hele syntes det å eksistere en generell forståelse for betydningen av å forsøke å utvikle en ”vi-skole”. Konflikter kan imidlertid lett oppstå når flere parter skal ta felles ansvar for utviklingsretning. Noen slike konflikter kom til uttrykk, men dette var konflikter knyttet til avgrensede spørsmål. Konflikten på skole nr. 2 knyttet til lærerens ønske om større felles pådriv for videreføring av etablert utviklingsprosess kan sies å være av grunnleggende karakter, men rektor mente at de etter en tid igjen skulle kunne sette trykket på å videreføre det påbegynte arbeidet. Det er imidlertid mye som tyder på at også skoler som fungerer relativt bra, slik som denne skolen, kan komme under et ytre press som kan føre til utvikling i en negativ retning. I en skole må satsning skapes på nytt og på nytt. En skolekultur kan både være motstandsdyktig mot endring og kan endre seg i andre og helt uventede retninger enn det som var planlagt og forespeilet (March, 1991; Langley og Denis, 2006)

På skole nr. 9, skolen med mange innvandrerbarn, presset rektor igjennom innkjøp av ”smart board”, selv om mange av lærerne som var uenige med han i dette valget. Læreren som var min hovedinformant var litt tvilende til om rektor egentlig mente at han ikke kunne bry seg så mye om resultatene på de nasjonale prøvene, etter som han så tydelig framhevet skolens dårlige plassering. Rektors utsagn var også nok så motsetningsfylte m.h.t. om han klarte å distansere seg fra den forholdsvis lave skåringen de nødvendigvis måtte få på de nasjonale prøvene i relasjon til andre skoler og den betydning skolens omdømme hadde for videre rekruttering. Men dette utgjør jo et motsetningsfylt forhold. Uten rekruttering av elever kan jo ikke skolen eksistere. Samtidig var det nødvendig å distansere seg nok fra prøveresultatene til at de klarte å sette elevenes helhetlige utvikling i sentrum for bestrebelsene. Min informantlærer mente at lærere og skoleledelse arbeidet i samme retning, selv om de kanskje

foretrakk forskjellige virkemidler. Med for stor uenighet om virkemidler er det imidlertid vanskelig å få en utvikling som konkretiserer visjoner og gir retning for langsiktige mål.

På skole nr. 11 var ikke rektor opptatt av å følge opp lærernes pedagogiske tenkning. Han mente de burde ha nok kompetanse til å gjøre en bra jobb. Samtidig uttrykte han at han ikke skjønnte at ikke elevene lærte å tenke mer selvstendig. Læreren savnet både samarbeidspartnere og en tydeligere pedagogisk ledelse.

På skole nr. 8 var læreren frustrert over at fokus i større grad hadde blitt rettet mot lærersamarbeid i stedet for arbeidet med elevene, mens rektor mente at lærerteamet hadde en utfordring i så måte etter som andre lærerteam mestret å sette elevenes helhetlige utviklingsprosess i sentrum i lærersamarbeidet.

At det ikke eksisterte flere konflikter mellom de forskjellige ansvarsnivåene, kan skyldes at utfordringene ennå ikke hadde rullet å bli tydeliggjorte. Men det er også grunn til å anta at skoler flest vil mestre å løse de fleste konflikter som oppstår. Den meningsbrytning som skjer i samhandlingskulturer har også avgjørende betydning som en kilde til utvikling (Hargreaves og Fullan, 1998). I praksisfellesskap foregår forhandlinger som er viktige for den enkeltes identitetskonstruksjon. Meningsforhandlingene betegner den prosess som gjør våre opplevelser og vårt engasjement meningsfullt (Wenger, 1998).

Skoleledernes rolle syntes like krevende og betydningsfull som lærernes rolle, og partene er gjensidig avhengige av hverandre. Når både rektor og lærer uttrykte sterke visjoner for undervisningsvirksomhet, syntes arbeidet å ha blitt en form for livsgjerning. Det eksisterte en vilje til ekstraordinær innsats. Slik innsats er sannsynligvis svært personavhengig samtidig som den, i hvert fall til en viss grad, er kontekstavhengig. Følelsen av å lykkes utgjør den viktigste drivkraften til utvikling også hos læreren (Stipek og Seal, 2001).

Kontinuerlige nye visjoner om undervisning må nødvendigvis slite på en del lærere, men det var kun min lærerinformant ved skole nr. 11 som ga uttrykk for det. Det kan tenkes at mitt utvalg i så måte ikke var helt representativt, selv om utvalget for øvrig syntes å representere en viss bredde i forhold til norsk skolevirkelighet.

Alle skolene hadde orientert elevenes foresatte om forhold knyttet til gjennomføringen av de nasjonale prøvene. På skole nr. 7, storbykskole, hadde rektor brukt mye tid til drøfting med foreldre som uttrykte skepsis til det nasjonale prøvesystemet. Ingen av skolene i dette datamaterialet sendte en "elevprofil" til elevenes foresatte, slik jeg har erfart at det er gjort på noen skoler. Når det ble fokusert på individuelle resultater, ble prøveresultatene drøftet med foreldrene i konferansetimer.

På 10. trinn på skolene nr. 2 og 4 hadde 6-7 elever boikottet prøvene. Spørsmålet om boikott hadde også vært reist av elevgruppa på 10. trinn på skole nr. 12, men læreren hadde påpekt at utdanningsministeren hadde sagt at boikott ville virke inn på standpunktvurderingen. Dermed hadde det ikke skjedd noen boikott der. På den fjerde skolen på 10. trinn, som hadde stor andel fremmedspråklige elever, ble det ikke noe spørsmål om boikott. På skole nr. 5, ren barneskole, hadde elever og lærer hatt en åpen drøfting av problematikken knyttet til boikott, og saken hadde roet seg ned. At slikt spørsmål ikke var reist av elevene på de andre skolene, skyldes nok at det der dreide seg om elever på barnetrinnet. Til tross for at læreren på skole nr. 11 var frustrert over det ytre presset som slike nasjonale prøver representerer, hadde hun

lagt stor vekt på å framheve prøvene i et positivt lys overfor elevene. Hun framhevet betydningen av å berolige elevene og gi dem en positiv opplevelse.

Generelt må det kunne sies at utfordringene knyttet til virkemiddelet nasjonale prøver ikke syntes å føre til store motsetninger verken innen skoleorganisasjonen eller i samarbeidet med eksterne lokale parter. Problemet ligger vel mer i de små påvirkninger som kan bidra til endringer i andre og helt uventede retninger enn det som var planlagt og forespeilet.

En implikasjon i lærerens arbeid er at prosessen med informasjonsspredning i seg selv blir en faktor som partene må forholde seg til. O'Day (ibid.) viser til forskningsresultater som dokumenterer at variasjon i implementeringen av statlige standarder til skolepersonalet til dels kunne utledes ut fra måten lokale skolemyndigheter tolket og viderebrakte disse standardene på. De lokale skolemyndighetene må selvsagt fortolke slike standarder basert på sin kontekst og sine egne referanserammer. Hvilken mening denne informasjonen gir på skolenivået, vil videre variere i relasjon til hvilke kunnskaper og ferdigheter de som skal bruke informasjonen har. Meningen og nytten av informasjonen vil stå i relasjon til hvordan informasjonen er meddelt og i hvilken grad informasjonen kan forstås i sammenhengen.

Verken lærer eller elever kan ta ansvar hvis de ikke skjønner hvordan informasjonen kan fungere i deres sammenheng. Uten tilpasning svekkes personlig læringsprosess for alle parter. Det kan også lett føre til memorering av kunnskap i stedet for kunnskap utviklet gjennom personlige refleksjonsprosesser. Pollard og Triggs (2000:297) sier etter en engelsk undersøkelse av hvordan elever på barnetrinnet opplevde deres ansvarsfordelingssystem, at en signifikant gruppe med elever syntes å ha blitt instrumentelt opptatt av å "spille med i systemet" for å tilegne seg overflattisk læring og forsøke å unngå kjedsomhet. Pollard og Triggs sier at selv om mange barn kan fungere til tross for manglende egentlig engasjement, viser deres forskning at vi skulle være spesielt bekymret for elevenes holdninger og livslange læring.

Krav om åpenhet eller gjennomsiktighet utgjør en side ved slike ansvarsfordelingssystemer som er knyttet til Kunnskapsløftet (Hood, 2006). Som så mange "gode" styringsideer er slike åpenhetssystemer mer innfløkte enn definerte. Hood viser at ideen om utvikling av en ny kultur for åpenhet og tillit til de øverste nivåene i ansvarsfordelingen, er vanskelig å oppnå. Han viser til at den type åpenhet som er mest brukt i den vestlige verden gjennom de siste 40 år, er den indirekte byråkratiske formen for åpenhet heller enn en direkte og generell åpenhet. Mye har dreid seg om å avløse institusjonelle prosedyrer og beslutninger som ellers ville vært implisitte. Innsyn i dokumenter kan ha til hensikt å forsøke å kontrollere om skrevne planer og intensjoner har blitt fulgt opp, men slike dokumenter trenger ikke nødvendigvis avklare undervisningskvalitet.

I institusjonelle analyser er det vanlig å skille mellom første ordens - og andre ordens forandringer. Første ordens forandringer defineres vanligvis som forandringer som ikke endrer institusjonelle trekk, mens andre ordens forandringer impliserer forandringer i disse grunnleggende elementer. Når det på høyere nivåer i et slikt ansvarsfordelingssystem er laget strategier, fører kravet om åpenhet også lett til overfladiske løsninger som opererer på et nivå for seg selv, mens ansvaret tilskrives gjennomføringsnivået. Det velges veier som ikke medfører så store farer for å mislykkes, men som lett medfører svitsjing fra en strategi til en annen og gir negative sideeffekter.

Lærerne og skolelederne i mitt datamateriale tilkjenner at det er utviklet en mengde gode erfaringer som utgjør et viktig grunnlag å bygge videre på i utviklingen av et best mulig opplæringstilbud til barn og unge i vårt samfunn. Samtidig impliserer de mange gode ideer for utvikling problemer i forhold til å ivareta gode helhetlige sammenhenger. Noen skoler mestrer dette bedre enn andre, mens andre synes å henge for mye igjen i en lineær tenkning. Samtidig vil ytre påtrykk gjennom nasjonale prøver forsterke slike forskjeller. Slikt påtrykk representerer i seg selv en lineær tenkning. Uten at det ut fra en sirkulær pedagogisk tenkning ligger en bevissthet til grunn om det utgangspunktet som eksisterer som grobunn for å implementere tiltak, vil eksternt påtrykk ikke føre fram.

10.0 Fokuset på basisferdigheter

Alle lærere og skoleledere framhevet betydningen av å sette mer fokus på basisferdigheter. Flere av skolene hadde begynt med å sette større fokus på det en god stund før ”Kompetanseløftet” kom, særlig på den grunnleggende leseopplæringen. Regjeringens tiltaksplan ”Gi rom for lesing!” hadde nok også hatt sin innvirkning. Satsningen på bedre utviklet biblioteksystem (skole nr. 3, 4, 6, 11 og 12) var også et ledd i dette. Satsning på utvikling av leseferdighet syntes for øvrig å være noe som lå i tiden som en erkjennelse ut fra gjorte erfaringer.

På 4. trinn ble det satt opp et skille mellom formelle øvingsoppgaver og ”fri skriving”. Det hersket imidlertid mellom skolene på dette trinnet store forskjeller med hensyn til trening på og mestring av skriftforming. På skole nr. 3 og 7 fikk skriftformingen stor oppmerksomhet, og elevene mestret dette på en meget god måte. På skole nr. 10 syntes ikke elevene å ha kommet like langt på dette området. Den formelle treningen i skriftforming syntes å være noe mindre vektlagt, selv om læreren påpekte forhold ved skriftformingen underveis i elevenes skrivearbeid. På skole nr. 1 mestret elevene dette på en langt dårligere måte, og den formelle treningen syntes heller ikke å gis samme oppmerksomhet. Det kan imidlertid skyldes at læreren hadde overtatt denne elevgruppa fra en annen lærer og syntes at den grunnleggende opplæringen var noe forsømt på flere områder. Da blir det et spørsmål om hvilket område som skal prioriteres først og sist.

På skolene på 7. trinn ble det i noe mindre grad satt opp et skille mellom formell trening og øvrige skriveoppgaver, men hvordan dette ble gjort varierte en del fra skole til skole. Skillet var tydeligst på skole nr. 11 der den frie skrivingen i hovedsak var knyttet til turer og spesielle arrangementer. På skole nr. 6 og 7 var den frie skrivingen ofte satt inn i en sammenheng med temaoppgaver i lesing. På skole nr. 6 var disse temaoppgavene knyttet til det norskfaglige læreverket som ble brukt. På skole nr. 5 inngikk den frie skrivingen i mer helhetlige opplegg på tvers av fag. Læreren ved skole nr. 5 hadde imidlertid avsatt en periode med intensiv trening på rettskriving. For øvrig brukte hun små plansjer med rettskrivingsregler som hun tok fram og henviste til når enkeltelever støtte på utfordringer med den enkelte rettskrivingsregelen. At hun hadde satt av en periode til slik formell trening, kan sannsynligvis ses som ledd i at hun for øvrig forsøkte å skape helhetlige sammenhenger i opplæringen, og at jevnlig formell trening ville stykket opp disse sammenhengene. Ved at elevene selv skulle analysere rettskrivingen i egne produkter, fikk den frie skrivingen en mer naturlig plass i sammenheng. Det ble da også lettere å lage oppgaver der skrivingen fikk en tydelig adressat. Fri skriving satt inn i en sammenheng kan i større grad gi elevene en opplevelse av at skrivingen har en adressat (Nilsen, 2000). Det skaper en annen skrivekultur, en annen norskfaglig semiosfære.

Vektleggingen på elevenes skriveprosesser på ungdomstrinnet ble også gjort noe forskjellig, avhengig av bl.a. grad av tverrfaglighet, metodebruk og elevenes nivå. På skole nr. 4 skapte læreren sammenhenger for elevene i sin organisering av undervisningen i norskfaget. Den lille grad av tverrfaglighet som inngikk var begrenset til lærernes egne fag, men læreren forsøkte å sette lese- og skriveopplæringen inn i meningsfulle sammenhenger gjennom metodebruk som aktiviserte elevene. På denne måten kunne han også i større grad sikre at elevenes skriving fikk en adressat. På skole nr. 9, skolen med mange fremmedspråklige elever, måtte undervisningen selvsagt tilpasses det store flertallet elever. Begrepsopplæringen syntes å bli satt inn i meningsfulle sammenhenger som aktiviserte elevene, formell trening ble vektlagt og et visst fleksibelt samarbeid elevene imellom var vektlagt for å styrke læringsprosessene.

Prosesorientert skrivning ble i størst grad brukt på ungdomstrinnet, og i størst grad på skole nr. 2. På skole nr. 2 ble elevenes skriveprosesser satt inn i sammenhenger som skulle gjøre elevene forberedte og motiverte til skrivning. Både lærere og elever kunne gi respons underveis i arbeidet. Dette var avhengig av hvordan elevene selv valgte å gjøre det. Elevene hadde også ansvar for å selv definere og evaluere sine læringsmål. I det hele var det lagt opp til at elevene skulle ta en del ansvar selv. Det varierte nok en god del hvor mye ansvar den enkelte elev tok, men det eksisterte systemer for tydelig oppfølging.

Skriftutforming ble selvsagt generelt mestret bedre på de høyere enn på de lavere trinnene, og ble dermed mindre fokusert som formell trening jo lengre elevene kom opp gjennom trinnene. På skole nr. 2 påpekte imidlertid læreren at de etter å ha strevd med skriftutforming for enkelte av elevene gjennom flere år, ikke lengre satte fokus på skriftutforming. De hadde funnet det tjenlig å la enkeltelever bruke datamaskinen som skriveverktøy, og synes det var rimelig sett i forhold til en helhetsvurdering av disse elevenes utvikling. Læreren mislikte derfor at skriftutforming ble vektlagt i den nasjonale skriveprøven. Ved denne skolen var også elevene vant med å få lov til å bruke ordbøker i skrivearbeidet. Å ikke få bruke ordbøker under nasjonal prøve mente han da virket uheldig på elevenes engasjement og ytelse.

Alle skolene vektla å gi en oppøving i digitale ferdigheter i tilknytning til lese- og skriveopplæringen tilpasset det aktuelle alderstrinnet. Ut fra mitt datamateriale kan jeg ikke påpeke noen tydelige forskjeller mellom skoler unntatt at det eksisterte noe forskjellige rammebetingelser for å la slik opplæring inngå som ledd i meningsfulle sammenhenger. På de fleste skoler gikk elevene til et eget rom med datamaskiner. Slik tilpasning i bruk av rom med datamaskiner vil selvsagt kreve en del felles organisering på skolenivået, og sannsynligvis også begrense bruken av datamaskiner.

På skole nr. 5 ble de datamaskinene som var i klasserommet brukt fleksibelt av elevene fordi fleksible arbeidsformer ble vektlagt og elevene i stor grad kunne regulere gjøremålene og databruken selv. Uten en nok så fleksibel og selvregulert arbeidsprosess kan databruken bli vanskelig når et begrenset antall datamaskiner er tilgjengelig i undervisningsrommet. På skole nr. 2 hadde også elevene datamaskiner på et rom i tilknytning til de to rommene som ble brukt på trinnet, og det var dermed lett å bruke maskinene fleksibelt.

11.0 Hva forteller resultatene fra de nasjonale prøvene om vektlagte dannelsesperspektiver?

For leseprøven oppgis T-skåre, dvs. at resultatene på prøvene er presentert i form av standardiserte resultater. For skriveprøven er ikke verdiene utregnet i den form. Gjennomsnittlige resultater på skriveprøven var forholdsvis lav i alle mine kasustilfeller, med gjennomsnittlige poeng fra 20 til 25. For leseprøven var forskjellen mellom T-skårer på samtlige skoler fra 28 til 61.

På 4. trinn hadde skolene en gjennomsnittsskåre i skrivning på mellom 20 og 25. Skole nr. 3, som jeg hadde plassert i kategorien ”noe begrenset vekt på formal og deliberal demokratisk dannelse, altså størst vekt på material dannelse, hadde gjennomsnittsskåre 25 på skriveprøven, men svakest resultat i forhold til de øvrige skolene på trinnet på leseprøven. (T-skåre 34). Skole nr. 10 hadde tilnærmet lik gjennomsnittspoeng på både skriveprøven og leseprøven, henholdsvis 25 gjennomsnittspoeng og T-skåre på 35. Skole nr. 10 hadde jeg i likhet med de øvrige skolene på dette trinnet med unntak av skole nr. 3 plassert under kategorien ”vekt på formal dannelse, men noe begrenset vekt på deliberal demokratisk dannelse”. Både usikkerhet om hva slike prøver kan måle og antallet kasus begrenser muligheten til å kunne trekke noen entydige konklusjoner. Det kan likevel sies at prøveresultatene viser en tendens til å støtte vurderingen av at material og formal dannelse må balanseres opp mot arbeid for å systematisk utvikle en deliberal demokratisk dannelse. Skole nr. 8, en storbykskole, som også var plassert i kategorien ”vekt på formal dannelse, men noe begrenset vekt på deliberal demokratisk dannelse” kom best av alle ut på skriveprøven (T-skåre 61), men dårligst av alle ut på leseprøven (20 poeng). Den fådelte skolen, skole nr. 1, hadde middels resultater i gruppa på 4. trinn.

For skolene på 7. trinn varierte gjennomsnittsresultatene på skriveprøven fra 22 til 24 poeng, altså enda mindre forskjell enn på 4. trinn. Skole nr. 11, som jeg hadde plassert under kategorien ”noe begrenset vekt på formal og deliberal demokratisk dannelse”, hadde ikke sensurert og levert skriveprøven. Denne skolen fikk lavest skåre på leseprøven på dette trinnet (T-skåre 41). På leseprøven hadde skole nr. 7 høyeste resultat (T-skåre 61). Dette var også en storbykskole fram samme kommune som storbykskolen på 4. trinn, og som også skåret tilsvarende bra. Nest best gjennomsnittspoeng på leseprøven hadde skole nr. 5. Det var den skolen jeg hadde plassert best med hensyn til helhetlige forutsetninger for læring og dannelse (T-skåre 50).

For skolene på ungdomstrinnet var det helt like gjennomsnittsresultater på den nasjonale skriveprøven (24 poeng). Forskjellen i T-skårer på leseprøven var fra 28 til 48. Skolen med mange fremmedspråklige elever skåret dårligst (T-skåre 28). Skole nr. 2, som jeg hadde plassert som nr. 2 med hensyn til utgangspunkt for læring og dannelse, kom best ut blant disse skolene på 10. trinn (skåre 48). På denne skolen ble det referert til et tidligere dårlig resultat på en leseprøve på 4. trinn. De var tydelig svært opptatt av det til tross for at en sentral forklaring var at skolen rekrutterte mange sosioøkonomisk dårlig stilte elever. Det 10. trinnet skåret imidlertid relativt bra sett i forhold til de øvrige skolene på samme trinn i mitt datamateriale. Skole nr. 12 hadde en T-skåre på 36, og skole nr. 4 hadde dårligere resultater enn det jeg hadde forventet ut fra analysert grunnlag for helhetlige læring og dannelse i norskfaget isolert sett (T-skåre 41).

På skriveprøven er det for lite forskjeller mellom skårene for de aktuelle trinnene ved den enkelte skole til at det er mulig å antyde noen trekk i datamaterialet. På leseprøven er

imidlertid forskjellene tydelige. Storbyskolene, med unntak av skolen med mange fremmedspråklige elever, har de beste resultatene på leseprøven (skole nr. 7 på 7. trinn og skole nr. 8 på 4. trinn), mens storbyskolen nr. 8 har de dårligste resultatene på skriveprøven. Skole nr. 7 var plassert i en kategori for seg på grunn av problemer med kommunikasjonen mellom lærer og elever. Elevenes grunnlag fra tidligere år med hensyn til metabevisssthet om læringsstrategier, slo sannsynligvis positivt ut, slik læreren påpekte. Skolen nr. 8 hadde jeg plassert under kategorien "vekt på formal dannelse, men noe begrenset vekt på deliberal demokratisk dannelse". Når jeg sammenligner balansegangene i vektleggingene til skole nr. 8 med skole nr. 6, som var plassert i samme kategori, finner jeg ikke grunnlag for å trekke noen slutninger, hvis jeg skal anta at slike prøver kan gi et visst bilde som resultat av undervisningsprosessen. Skole nr. 8 la imidlertid forholdsvis stor vekt på basisferdigheter.

Sammenligning av prøveresultater kan ikke fortelle alt om helhetlig grunnlag for læring og dannelse. Prøveresultater utgjør bare en faktor i en helhetlig sammenheng. Selv om prøven vektlegger kunnskapsanvendelse og refleksjon, vil også teknisk leseferdighet som for eksempel lesehastighet slå ut på resultatene. Enkeltelevs problemer vil selvsagt også ha virket inn på gjennomsnittsskåren, og dette vil variere sterkt fra elevgruppe til elevgruppe.

Å sammenligne resultatene for 2005 med resultater i lesing for 2004 synes lite relevant med så små forskjeller i skårer, selv om de tilgjengelige dataene peker mot at de samme forskjellene mellom skolenivåene til en viss grad opprettholdes. Etter som dette for øvrig dreide seg om andre grupper elever med andre lærere, synes det lite hensiktsmessig å sammenligne.

Det er imidlertid en tendens i dette materialet til at helhetlige lærings og dannelsesperspektiver synes å fungere tjenlig også for resultatoppnåelse på de nasjonale prøvene. Skole nr. 5 lå forholdsvis noe bedre an i resultatoppnåelse enn flere av de andre skolene. Skole nr. 2 kom også best ut blant skolene på 10. trinn. At skole nr. 12 kom noe dårlig ut på enkelte prøver, kan skyldes de forholdene jeg har påpekt med optimistisk satsning på metodebruk som elevene kanskje ikke hadde nok forutsetninger for å mestre på en konstruktiv måte.

Totalt sett viser imidlertid resultatene at det ikke eksisterer en direkte kopling mellom en analyse av helhetlig grunnlag for læring og dannelse og denne ene faktoren nasjonal prøve. Andre enkeltfaktorer kan innvirke sterkt på prøveresultatene. Enkeltfaktoren innøving av leseferdighet kan virke inn uavhengig av øvrige dannelsesperspektiver. Det kan også metakognitive ferdigheter. Metakognitive ferdigheter kan heller ikke ses som avgjørende enkeltfaktor i sammenhengen. Utviklingen av metakognitive ferdigheter må koples til et bredt spekter av metodebruk og andre didaktiske relasjoner for å virke best mulig helhetlig dannende.

12.0 Hvilke utgangspunkter utgjør dannelseskategoriene og variasjoner innen disse for videre utvikling?

Dette kapitlet fokuserer på hovedproblemstillingens andre del. Jeg vil her analysere hvilken utviklingsretning skolens utgangspunkt, strategivalg i forskningsperioden som strekte seg over et år, og holdninger til de nasjonale prøvene peker mot. Analysen bygger delvis på de erfaringer og utfordringer vi alltid har hatt med implementering av eksterne skolereformer. Erfaringer med varierte reformer viser at endringer i skoleorganisasjoner skjer veldig langsomt (Bertheussen, 1999). Analyse av utviklingsretning må derfor ses på bakgrunn av hva som er vanskelig å endre og hvorfor det er vanskelig å endre dette.

Kultur for elevenes læring og helhetlige utvikling er bare en side ved det enkelte kasustilfellet. En annen sentral side er skoleledelsens pådriv for utvikling og de strukturer som er etablert for samarbeid og felles utvikling på organisasjonsnivået.

På bakgrunn av denne analysen av utgangspunkt for videre utvikling, analyseres de innebygde dilemmaer i spriket mellom den enkelte skoles utgangspunkt og eksterne utviklingskrav. Selv om vi innen vår didaktikktradisjon har et annet utgangspunkt for hvordan ansvarsfordelings-systemet kan fungere enn landene innen "curriculum"-tradisjonen har, kan en også trekke sammenligning som går på generelle forhold, slik som for eksempel at det er menneskelig å både på egne og elevenes vegne ville skåre best mulig på prøver som blir offentliggjorte, og hva slike holdninger kan føre til.

12.1 Dannelseskategoriene og utviklingsretning i forhold til styringsredskapet nasjonale prøver

Dannelseskategoriene viser til eksisterende grunnlag for elevenes helhetlige læring og dannelse. Utviklingsretning er imidlertid avhengig av flere kontekstuelle variabler som påvirker læring og dannelse. Den vilje som lærere og ledelse i en skoleorganisasjon har til å prøve ut tiltak, har bl.a. betydning. Men i hvilken grad tiltak kan fungere, må forstås på bakgrunn av eksisterende mønstre i undervisnings- og skolekulturen. Både eksisterende undervisnings- og skolekultur, holdninger til de nasjonale prøvene og perspektiver på videre utvikling bestemmer utviklingsretning. Det er i forståelsen av eksisterende sammenhenger at vi kan skjønne hvordan det eksterne styringsredskapet nasjonale prøver kan virke inn på videre utvikling.

12.1.1 Kategorien "Noe begrenset vekt på formal og deliberat demokratisk dannelse"

Gode læringsmiljøer krever målrettet samhandling av deltakende parter. Schutz (1982) bruker begrepet "handlingsmønstre" for å fenomenologisk-sosiologisk klargjøre samhandlingen i sosiale situasjoner. Med handlingsmønstre menes de ytringer og gjensvar, de forventninger og de samhandlingssituasjoner som skapes mellom mennesker i sosiale situasjoner, og påvirker hvordan partene opptrer. Undervisningssituasjoner som retter seg mot flere måldimensjoner er avhengig av gode "handlingsmønstre", og at videre utvikling bygger på de aktivitetsstrukturene som elevene allerede er fortrolige med.

Innarbeidede måter å forholde seg på kan også bli til hindring når det skal implementeres nye aktivitetsstrukturer. Det kan eksistere innarbeidede aktivitetssegmenter, jfr. kap. 4.4, som harmonerer dårlig med de aktivitetssegmentene som må ligge til grunn for at den nye aktivitetsstrukturen skal fungere i dette aktuelle læringsmiljøet. Når da nye aktivitetsstrukturer

blir forsøkt utviklet, uten at de aktivitetssegmentene som preger undervisningen forøvrig blir endret, blir det vanskelig å få de nye aktivitetsstrukturene til å fungere. Det er likevel snakk om grader av mestring. Visse nye tiltak kan også fungere i bestemte sammenhenger. Mange faktorer virker inn på om tiltakene gir en viss mening i helhetlig virksomhet.

De tre skolene som er plassert innen denne dannelseskategorien hadde på forskjellig bakgrunn og forskjellig vis skapt et utgangspunkt som gjorde at grunnlaget for videre utvikling innen dikotomien lærerstyring – elevstyring ble vanskelig, og med det første neppe vil bli påvirket i ønsket retning av styringsredskapet nasjonale prøver. Dette til tross for at lærernes imøtekommende holdning overfor elevene skapte et visst grunnlag for læringsprosesser i et formalt dannelsesperspektiv.

Med forholdsvis stor vekt på material dannelse og noe mindre vekt på de andre dannelsesperspektivene kan fokuset lett bli rettet mot enkeltdimensjoner i det samlede kunnskapsløftet. Basisferdigheter som lesing og skriving kan for eksempel sikres uavhengig av de sammenhenger som kan gi gode prosessmål. Det er innen et slik dannelsesperspektiv stor fare for at fokus på prøveresultater gjennom nasjonale prøver kan styrke arbeidet med spesifikke faglige mål mer enn utprøving av metodebruk som kan fremme en allsidig utvikling.

For at enkeltdimensjonen prøveresultater skal fungere som et hjelpemiddel til pedagogisk utvikling og skoleutvikling, må den enkelte lærer ha klar bevissthet om helhetlige utviklingsmål og utviklingsstrategier. Slike utviklingsmål og utviklingsstrategier må helst også følges opp på organisasjonsnivået for at en stødig kurs skal sikres i undervisningens kompleksitet. Med en overveiende vektlegging på material dannelse vil fokus på resultatoppnåelse lett styrke den allerede etablerte utviklingsretningen, og vil med all sannsynlighet forsterke allerede eksisterende tendenser til innsnevring av kunnskapsmål. Lignende erfaring med innsnevring av kunnskapsmål er rapportert fra USA (O'Day, 2002; Linn et al., 2002).

Skole nr. 3 var fra før opptatt av utviklingstiltak som i balanse med andre mulige utviklingstiltak i større grad styrket det bestående enn ga rom for videre utvikling, for eksempel i forhold til balansen mellom fokus på fag og fokus på eleven i tilretteleggingen for undervisning. Rektor ved skole nr. 9 hadde en svært avgrenset løsning på utfordringene. Selv om begrepslæring må stå sentralt ved denne skolen, vil ikke "smart board" som virkemiddel alene gi et grunnlag for utvikling av evne til medvirkning og det medansvar som må ligge til grunn for elevmedvirkning. Rektor ved skole nr. 11 mente at lærerne allerede hadde den kompetansen som trengtes. Det kan tyde på at han ikke mestret å konkret definere hva slags tiltak de burde satse på.

Om skoleeier forsøker å implementere bestemte former for metodebruk som skal bidra til å fremme større elevmedvirkning, vil implementeringen gi problemer i disse skoleorganisasjonene. Metodebruk lar seg ikke direkte implementere uten bevissthet om de kontekstuelle utviklingsprosessene og det allerede etablerte fundamentet som må ligge til grunn for at metodebruken skal fungere hensiktsmessig som virkemiddel til læring. Skoleeier til skole nr. 3 hadde for eksempel gitt alle skolene i kommunen kurs om læringsstiler og læringsstrategier. Når det ikke er etablert strukturer for elevdeltakelse i definering og vurdering av egne mål, og erfaringene med utforskende læring og samarbeid er nok så begrenset, vil det også bli vanskelig å lykkes med å utvikle elevenes bevissthet om egne

arbeidsprosesser. Slik utvikling kan ikke være en sak for seg, men må inngå i eksisterende vektlegginger.

Det er også nok så rimelig å forvente at mange skoler har hatt problemer med å oppfylle alle de varierte handlingsrettede måldimensjoner som har vært knyttet til progressiv metodebruk. Mange skoler som opp gjennom tidene har forsøkt å forholde seg til de tidsaktuelle honnørbegrepene, slik som for eksempel integrert dag, samarbeidslæring, prosjektarbeid, har ikke klart å oppnå forespeilet virkning fordi at grunnlaget for elevmedvirkning ikke var på plass. Når metoden ikke blir et godt virkemiddel i sammenhengen, gir undervisningen nødvendigvis lite mening for elevene. Og når metodebruk ikke fungerer, kan læreren lett resignere og gi opp.

Samtidig må det sies at alle lærerne forsøkte å sette elevene i sentrum gjennom sosial imøtekommenhet. Skolens ledelse var også opptatt av at elevene skulle trives og ha det bra. Omsorg kan imidlertid bety forskjellige ting sett i den store sammenhengen. Men det er grunn til å anta at den omsorgen disse elevene følte var vel så stor som den omsorgen elevene følte når utfordringene i medvirkningen ble større enn elevene hadde forutsetninger for å mestre.

Tilpasset opplæring er imidlertid avhengig av mer enn differensiering. Tilpasning berører også de sammenhengene som undervisningen settes inn i gjennom helhetlig og langsiktig planlegging. Sett som grunnlag for engasjement i meningsfylte sammenhenger berører tilpasningen dermed også grad av lærerstyring eller lærebokstyring.

12.1.2 Kategorien ”Vekt på formal dannelse, men noe begrenset vekt på deliberativ demokratisk dannelse”

Vekt på formal dannelse må også balanseres i forhold til de øvrige dannelsesperspektivene. En viss vekt på material dannelse er rimelig å forvente for å oppfylle læreplanens mangesidige målperspektiver. Men de materiale vektleggingene kan forenes med øvrige målperspektiver for å gi mest mulig meningsgivende undervisning. Samtidig vil ikke formale dannelsesperspektiver fungere uten en balansert vektlegging på deliberativ demokratisk dannelse. Mye metodebruk bygger på at elevene skal ta medansvar. Hvis elevene ikke mestrer å ta det medansvaret som metodebruken forutsetter, vil den formale vektleggingen på metodebruk ikke fungere hensiktsmessig for elevene (Løfsnæs, 2002). Samtidig er det her ikke snakk om idealer for mest mulig selvregulert læring (Jerlang, 1991), men om balanse ganger som skaper gode handlingsmønstre.

Til tross for imøtekommende og lyttende lærere og variasjon i undervisningen, hadde ikke kasustilfellene som er plassert innen denne kategorien ennå en tydelig prosess for utvikling av elevenes evne til å i større grad selv mestre å styre sine læringsprosesser. Slik utviklingsprosess er ikke kun knyttet til metodebruk, men også til hvordan metodebruken fungerer i forhold til alle andre vektlegginger og i forhold til elevansvar og helhetlige dannelsesperspektiver.

Hvilket utgangspunkt det enkelte kasustilfellet har for videre utvikling, vil bl.a. avhenge av i hvilken grad det eksisterer en felles forståelse i skoleorganisasjonen av de tiltakene det er satset på. Med en slik felles forståelse er det lettere å arbeide ut fra en analyse av styrke og svakheter. På den annen side vil dannelsesprosessene ha sine svakheter hvis det for eksempel eksisterer et felles engasjement for utvikling, men de valgte utviklingstiltakene ikke impliserer de mange valg som er nødvendig for å utvikle elevenes medansvar og faglige

læringsprosesser. Parter i skoleorganisasjonen kan selv være seg bevisst eksisterende svakheter uten å ha påbegynt endringsprosesser.

Skole nr. 1 er sannsynligvis minst beredt av disse skolene til å kunne tilpasse seg ytre krav, mens skole nr. 6 har gode forutsetninger for å kunne utnytte ytre krav konstruktivt, særlig hvis de mestrer å sette elevene enda mer i sentrum for måldefinering, evaluering og dialog om læringsprosesser slik de har intensjoner om. Større satsning på tverrfaglig og prosjektrettet undervisning på skole nr. 6 kan også gi rom for mer elevsamarbeid og elevmedvirkning, men må selvsagt balanseres i forhold til alle andre mål og virkemidler. Tverrfaglighet kan også overdrives på bekostning av faglig progresjon, og de forskjellige fagene kan på varierte måter vinne eller tape på faglig integrering. Tydelig og målrettet ledelse og felles bevissthet om satsningsområder utgjør imidlertid et godt utgangspunkt for videre utvikling ved skole nr. 6.

Hvis skole nr. 10 mestrer å sikre den målrettede faglige læringen og en systematisk tilrettelegging for å utvikle elevenes bevissthet om egne læringsprosesser, vil de også ha et godt utgangspunkt for konstruktiv videre utvikling. Tydelig og målrettet ledelse og felles bevissthet om satsningsområder utgjør et godt utgangspunkt for å analysere styrke og svakheter i videre utvikling. Læreren på skole nr. 4 viste en verdiforankring i sin undervisning som neppe vil la seg påvirke i negativ retning. Han reflekterte også konstruktivt over hva han videre kunne lære av de nasjonale prøvene. Felles satsning kunne imidlertid ikke bli målrettet nok uten mer tverrfaglig didaktisk samarbeid. På skole nr. 8 syntes teamene, iflg. rektors utsagn, på fungere på noe forskjellige nivåer. Mine lærerinformanter syntes imidlertid å ha et stykke å gå før de mestret å sammen tenke helhetlige strategier for elevene. Det kan da bli problematisk å implementere ytre definerte målperspektiver samtidig som de skal utvikle en felles plattform i teamet.

Samtlige lærere som er plassert under denne dannelseskategorien mente at de ville bli påvirket av de nasjonale prøvene. Lærere innen vår kunnskapstradisjon er vant med å bli påvirket av eksterne utviklingskrav gjennom skiftende læreplanssystemer. Selv om slik påvirkning skjer langsomt, er lærerne seg bevisst at en påvirkning skjer ut fra ytre styrte incentiver. Rektorenes noe mer varierte syn i så måte syntes å være i overensstemmelse med hvorvidt de var inne i en systematisk og målrettet satsning for videre pedagogisk utvikling. De som minst fryktet en negativ påvirkning av de nasjonale prøvene, hadde den tydeligste strategitenkningen.

Skolene innen denne kategorien viser at det veldig lett kan bli slik at vektlegging på en måldimensjon hemmer vektlegging på andre viktige måldimensjoner. Når lærerne for eksempel vektlegger metodebruk, men ikke utnytter denne metodebruken nok målrettet til faglig læring (skole nr. 1), må det nødvendigvis virke inn på den totale læringskulturen og den totale læringen. Og når lærerne systematisk bruker et læreverk istedenfor å ta utgangspunkt i elevenes aktuelle utgangspunkter og utviklingsmål i organiseringen av lærestoffet og arbeidsformene (skole nr. 6), vil det nødvendigvis måtte hemme elevenes opplevelse av helhetlige meningsfulle sammenhenger. Planarbeidet avslører også i hvilken grad det er lærerens tenkning som styrer valgene mer enn måter å gjøre det på.

Omstillingsprosessen fra et klassefelleskap til varierte grupper på trinnet var på skole nr. 8 krevende for både lærere og elever. En slik omstillingsprosess er nok nødvendig for å få utviklet lærende organisasjoner, men det er nok noe å både vinne og tape på en slik omstillingsprosess, ikke minst i utviklingsfasen. Et stabilt klassefelleskap kan utvikle en fellesskapsfølelse som kan styrke involveringen og de enkeltes ansvar for felles kultur og miljø. Som Professor Bo Jacobsen ved Københavns universitet sier (Utdanning nr. 22,

2004:17), fjerner vi oss fra en arena for demokratisk forståelse og utvikling når vi fjerner klassen og elevenes tilhørighet til en fast gruppe.

Rektor ved skole nr. 8 var seg bevisst at påvirkningen av ytre målstyrte incentiver for utvikling kan føre til forskjellig utviklingsretning i de forskjellige teamene. At hun var forholdsvis ny ved skolen, kunne være en medvirkende faktor til at en enhetlig kultur og felles forståelse ennå ikke var utviklet. Hvordan lærer og rektor opplevde erfaringene med de nasjonale prøvene, fikk jeg ikke svar på fra denne skolen etter som det ikke ble noen siste runde med datainnsamling. Ut fra det som ble sagt i første datainnsamling, tyder mye på at det i den fasen de var inne i ble vanskelig for lærerteamet å forholde seg konstruktivt til prøveresultatene. Lærerne hadde imidlertid mange gode perspektiver på de mange vanskelige balanseanger som må ivaretas i arbeidet for å utvikle et læringsmiljø som gir god dannelse.

På skole nr. 10 var det satset entusiastisk på opplevels- og erfaringsrettet undervisning med bruk av skolens uteareal og nærmiljø. Tverrfaglig temaundervisning var generelt gitt en forholdsvis stor plass. Undervisningen ut over det støttet ikke opp om målperspektiver som kunne utvikle elevenes metabevissthet om eget arbeid og medansvar. Elevene arbeidet for eksempel med et hefte som viste forskjellige læringsstrategier, men læringsstrategier ble ikke satt inn i meningsgivende sammenhenger. Læringsstrategiene ble dermed oppgaver som måtte løses, ikke et utgangspunkt for utvikling av metabevissthet om egne læringsprosesser.

Målsetningen var å forsøke å gjøre undervisningen mest mulig meningsfull for elevene, og det er prisverdig at skoler har våget å satse så systematisk og omfattende på å sette elevenes opplevelse og erfaring i sentrum for læringsprosessene. Både lærere og rektor ved skole nr. 10 syntes å være stolte av den kreativiteten og tiltakslysten som eksisterte ved skolen. Jeg erfarte imidlertid at det lå en utfordring i å få erfaringsrettet og konkretisert undervisning nok bearbeidet gjennom forarbeid og etterarbeid. Læreren jeg møtte i andre datainnsamlingsrunde var også inne på de utfordringene som ligger i å få det faglige innholdet mer framtreddende i de opplevelsorienterte undervisningsoppleggene.

Når opplevels- og erfaringsdimensjonen settes sentralt, kan opplevelsen eller metodebruken lett få vel dominerende fokus på bekostning av det innholdet som skal læres og elevenes ulike preferanser i læringssammenheng. Det kan lett bli læring som hverdagerfaring. Hverdagskunnskapen har svært stor verdi for å forstå og etablere personlige kunnskaper, men kunnskapsnivået styrkes gjennom å skape korrespondanse mellom kunnskapsnivåer (Säljö 2000). En naturvitenskapelig observasjon for eksempel må lede til at elevene øves i å se og beskrive virkeligheten med de begrep, det språk og de teorier som hører til i naturvitenskapen, og som ut fra dette perspektivet har vist seg å finne generaliserbare årsakssammenhenger, forstå, klassifisere, finne variabler, osv. (Sjøberg, 1998)

Det å mestre at metodebruken blir tydelig tjenlig for det innholdet som skal læres, krever svært stor innsikt i hvordan prosessmålene kan tjene resultatmålene. Det krever sannsynligvis også systematisk satsning på utvikling av elevenes metabevissthet og metakognitive ferdigheter som grunnlag for medansvar og personlig læringsprosess. Det vil imidlertid eksistere mange grader av prosessmål og resultatmål i satsningen på opplevelsorientert og erfaringsbasert læring. Å kartlegge en læringskultur er ikke enkelt, og den grovkategorisering som her er foretatt må forstås ut fra den fenomenologiske analysen som er foretatt.

Begge lærerne jeg møtte ved skole nr. 10 tilkjennega at det eksisterte en viss uro i læringsmiljøet. Den siste læreren jeg møtte var også inne på at enkelte elever trengte en

tydeligere tilrettelagt læring enn de fikk i den tverrfaglige opplevelses- og erfaringsorienterte undervisningen. De forsøkte å tilgodese de behov enkelte elever måtte ha i så måte. Uten å gå inn i Dunn og Dunns læringsprogrammer ut fra læringspreferanser (Dunn og Griggs, 2003), må vi vel erkjenne at elever har varierte preferanser i forhold til innfallsvinkler til læring, og at variasjon trengs. Variasjon kan imidlertid skapes uten at det blir et tydelig skille mellom de målperspektiver som ligger til grunn for de enkelte undervisningsoppleggene. Variasjonene kan inngå i helhetlige sammenhenger.

Med den entusiasme for utvikling som eksisterte på skole nr. 10, de omfattende plannivåene og tydelig ledet felles utvikling, samt en viss bevissthet om hva som trengtes justeres, skulle skolen ha gode muligheter til å mestre å forholde seg konstruktivt til et ytre press initiert gjennom de nasjonale prøvene.

Ledelsesnivå, strategier og strukturer på organisasjonsnivået, innvirker på og kan videreutvikle eksisterende kvaliteter i de enkelte læringskulturene. Utgangspunkt for videre utvikling må derfor forstås ut fra en helhetlig sammenheng. Skole nr. 6 og 10 hadde for eksempel en tydelig ledelse, og det eksisterte forholdsvis felles eid forståelse av ståsted, visjoner og utviklingsmål. Det utgjør et meget godt grunnlag for videre utvikling der ledelses- og strukturkvalitet kan stimulere til en felles bevissthet om prosessmål og totale resultatmål.

12.1.3 Kategorien ”Forholdsvis stor vekt på formal dannelse, men ikke tilpasset deliberat demokratisk dannelse”

Til tross for at det syntes å eksistere noe variert grad av suksess med metodebruk som stilte krav til elevmedvirkning også ved andre skoler i utvalget, har jeg plassert skole nr. 12 i en kategori for seg selv. Ubalansen i forhold til deliberat demokratisk dannelse var mer framtrædende ved denne skolen. Eksemplet kan vise hvilke utfordringer som kan være knyttet til balansegangen i forhold til deliberat demokratisk dannelse.

I den undervisningen jeg overvar ved skole nr. 12, kom det nok så tydelig fram at elevene ikke mestret det handlingsrommet de fikk for deliberat demokratisk dannelse. Læringskulturen var i de prosjektforløpene jeg var til stede i noe preget av den sterkeste rett til å ivareta egne behov. Flere av elevene mestret ikke de kravene som metodebruken stilte til dem, og ble ”sittende og dingle” som min lærerinformant kalte det. Når krevende prosjektarbeider iverksettes, må elevene ha utviklet et grunnlag for elevmedvirkning. Ellers vil de ikke mestre arbeidet og føle at de har reell medvirkning. Eksemplet viser hvilke utfordringer mange skoler ble stilt overfor med kravet i L97 om at alle skulle bruke prosjektarbeidsmetoden. Et slikt krav må ses i forhold til det grunnlaget som eksisterer ved den enkelte skole for at metodebruken skal kunne fungere i sammenhengen.

Metodebruk som fungerer uhensiktsmessig for en del av elevene vil for øvrig bidra til å svekke læringskulturen generelt. Enten uvaner og atferdsmønstre forsterkes gjennom de samhandlingsmønstre som utvikles i metodebruken eller skapes gjennom metodebruken, kan uvanene og atferdsmønstrene bli vanskelig å endre i slike sammenhenger. Forskjellige undervisningsopplegg kan ikke ses alt for uavhengig av hverandre. Det dreier seg om helhetlige sammenhenger.

De virkemidler som læreren bruker i undervisningen må derfor tilpasses de handlingsmønstre som er etablert i læringsmiljøet. Videre utvikling må skje suksessivt med utgangspunkt i disse handlingsmønstrene. Virkemidler må tilpasses den deliberale demokratiske dannelsen. De pedagogiske relasjonene som ligger implisitte i metodebruken må utvikles gradvis og tilpasses

elevenes forutsetninger for å mestre metodebruken. Når de pedagogiske relasjonene som metodebruken bygger på ikke er tilstrekkelig forstått eller utviklet, vil metodebruken ikke fungere tilfredsstillende.

At Norge er blant de landene med lavest gjennomsnittsverdi når det gjelder læringsstrategier som utdyping av ny kunnskap og det å knytte den nye kunnskapen til eksisterende fagkunnskap (Nordstrand, 2003:131) kan skyldes slike forhold.

Det kan lett bli slik at vektlegging på enkeltsider ved de didaktiske relasjoner som preger god undervisning blir skadelidende for helhetlig læring og dannelse. Ved skiftende læreplanssystemer får nye trender lett overdreven oppmerksomhet, og gjør at en del lærere prøver ut nye ideer uten at det eksisterer et godt nok fundament som suksessivt kan videreutvikles i tråd med disse ideene. Det kan virke negativt på læringsmiljøet.

Det at denne skolen hadde satset så pass mye på prosjektarbeidsformen, vitner om en fellesskapsholdning, at de mestret å satse i en felles forståelse av utviklingsmål. Entusiastiske lærere og entusiastisk skoleledelse hadde tatt kravene i L97 om prosjektarbeid på alvor. De er nok ikke den eneste skolen i Norge som ikke har lyktes helt i forhold til forventningene de hadde i utgangspunktet. De fleste skolene ville nok imidlertid ha gitt opp lenge før.

Å justere en slik kurs er en utfordrende prosess. Både rektor og lærer var seg bevisst at en justering trengtes. Begge parter brukte argumenter som vitnet om stor evne til analyse, syntese og vurdering, og hadde en personlig filosofi bak det de satset på, jfr. de øverste trinnene i Blooms kognitive trapp og Krathwohls affektive trapp, slik disse er brukt i den oppsummerende tokningen i kapittel 13.

De erfaringene lærere og skoleledelse ved denne skolen hadde med samarbeid om utvikling, gjør at de sannsynligvis mestrer å justere kursen selv om det vil ta litt tid. Som Elmore (2006) viser til, vil skoler med høy "intern ansvarlighet" kunne respondere konstruktiv på ytre systemer for "ansvarskontroll". Begrepet "intern ansvarlighet" beskriver da den grad av sammenfall og justeringer som eksisterer mellom individuelle normer og verdier på den ene side, og kollektive forventninger på den annen side. Denne felles forståelsen forsterkes gjennom orienteringer om hva som gjøres og hvordan dette bidrar til utviklingsretning. Elmore viser til at slike skoler vil respondere konstruktivt på ytre definerte krav, også om disse kravene bryter med deres egne verdier.

12.1.4 Kategorien " Vekt på formal dannelse ut fra en balansert kategorial dannelse i et deliberalt demokratisk perspektiv"

Når læreren og skoleledelsen har en klar forståelse av undervisningens komplekse måldimensjoner, og når undervisningen flyter ganske godt og kan forklares i lys av helhetlige målperspektiver, er det skapt et visst grunnlag for å oppnå dannelse i et deliberalt demokratisk perspektiv. Da eksisterer en begrunnelse for hvordan metodebruken kan tjene faglig læring og en bevissthet om de mange balanse ganger det krever å ivareta de forskjellige impliserte måldimensjonene.

De helhetlige dannelsesperspektivene som læreren la til grunn for undervisningen på skole nr. 5, gjorde at arbeidet fløt godt og elevene mestret å ta medansvar. Både lærer og rektor hadde en svært bevisst holdning til balanserte vektlegginger for å få en konstruktiv videre utvikling. De uttrykte på den bakgrunn at de hadde et forholdsvis avslappet forhold til de nasjonale prøvene. Samtidig arbeidet de systematisk med skriveprøven for å se hva de kunne lære av det

prøven fokuserte på uten å miste de helhetlige målene de ønsket å arbeide mot. Det var den eneste skolen av disse 12 skolene i utvalget som brukte den nasjonale prøven på en systematisk måte. De skulle derfor ha særlig gode forutsetninger for å kunne forholde seg konstruktivt til de nasjonale prøvene. Når strategimål og prosessmål støtter opp om og kan forklares som systematisk utvikling i forhold til resultatmål, kan utenfra styrte måldimensjoner inngå som ledd i og bidra til justeringer i forhold til eksisterende helhetlig didaktisk tenkning. Det rapporteres også som erfaring fra ansvarsfordelingssystemer i USA (Elmore, 2006; O'Day, 2002). Da eksisterer en god sirkulær tenkning.

På skole nr. 2 hadde også både lærer og skoleledelse klar og omfattende erfaring med felles pedagogisk satsning og felles bevissthet om mål og strategier. Skolen hadde via et utviklingsprosjekt satset sterkt på å prøve å utvikle et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap er preget av gjensidig engasjement hos medlemmene, en involvering i felles virksomhet og et felles repertoar av virkemidler (Skrøvset og Stjernstrøm, 2006). Skolen hadde i denne utviklingsfasen kommet forholdsvis langt med hensyn til felles målrettet arbeid for utvikling. Min informantlærer var imidlertid meget frustrert over at mye av fellestiden gikk med til å sette seg inn i ny læreplan på bekostning av å videreføre påbegynt utviklingsprosess i teamene. Selv om hans team arbeidet godt, syntes han at det på grunn av en del utskifting i personalet var et stort behov for videreføring av det arbeidet som skolen hadde lyktes godt med. Rektor mente derimot at ting ville roe seg ned etter hvert, at påbegynt utviklingsprosjekt ville bli videreført, og at prøvene ville bidra til å bli et redskap for pedagogisk utvikling.

Denne skolen hadde ikke ennå klart å utnytte de nasjonale prøvene som virkemiddel til pedagogisk utvikling, men læreren som var min hovedinformant hadde merket seg en del utviklingsmål som prøvene signaliserte. Læreren mente imidlertid at prøvene førte til mer stress og også økt fokus på fagdelt læring, og mente at dette stressnivået kunne bli til hinder for konstruktiv videre utvikling. Forholdsvis svake prøveresultat på et lavere trinn, mente han også virket inn til tross for at dette kunne forklares ut fra elevenes sosiokulturelle situasjon.

Eksemplet viser at lærere tar slike prøveresultater på alvor, og at prøvene utgjør en faktor som virker inn også om det eksisterer en forholdsvis sikker holdning til satsningsområder og utvikling. Samtidig vitnet holdninger hos både lærer, lærerteam og ledelse ved skole nr. 2 om et bra utgangspunkt for å mestre å forholde seg konstruktivt til de nasjonale prøvene på sikt. De hadde også tatt kravene i L97 om bruk av prosjektarbeid som undervisningsform på alvor, og de syntes at de hadde fått til en del utvikling på den bakgrunn. Det var utviklet strukturer for at elevene skulle definere egne mål og evaluere egen måloppnåelse. Slike ting som satsning på at elevene ga gjensidig respons til hverandre på skriveprodukter, og en viss selvregulering i arbeidet, hadde nok støttet opp om den utviklingen. Lærerne hadde klare mål med det som ble gjort, og teamet våget å satse på utviklingstiltak.

Dette utviklingsgrunnlaget var nok verken lærer eller rektor innstilt på å endre. Samtidig kommer nye lærere inn i teamene, og partene er i en kontinuerlig utviklingsprosess. Det er likevel rimelig grunn til å tro at i hvert fall læreren og lærerteamet, men sannsynligvis også skoleledelsen, vil holde en forholdsvis stø kurs på sikt. Det er dog avhengig av utviklingsprosessene i samlet kollegium og i hvilken grad det demmes opp for tendenser til tvil, usikkerhet og frustrasjoner.

I vår postmoderne tid der alle skal finne sine egne verdier, kan lærere lett bli preget av en nagende tvil om hvordan det er best å forholde seg for å imøtekomme elevens behov for læring og utvikling. Bauman (2001) bruker begrepet "flytende modernitet" om denne

postmoderne trenden. Som enkeltindivider er mennesket i dag i større grad overlatt til selv å skape sine verdier og sin identitet. Selv om lærere og skoleledere har kunnskaper som skal tjene som grunnmur for pedagogisk virksomhet, påvirkes de, som alle andre samfunnsmedlemmer, av pluralismen i samfunnet. Skolen er en del av samfunnet, og de dilemmaer og spenningsforhold som eksisterer omkring verdivalg i samfunnet, kan også avspeile seg hos lærere og skoleledere. Utskifting av både av lærere og medlemmer av ledelsesteamet kan sammen med ytre krav om å bruke tiden til å sette seg inn i ny læreplan, påvirke videre utviklingsretning.

12.1.5 Kategorien ”Vekt på formal dannelse, men ubalanse i samhandlingsdialogen som grunnlag for deliberal demokratisk dannelse”

Samhandlingen lærer og elever imellom er av avgjørende betydning for de mange balanse ganger som kreves vektlagt for å ha et godt grunnlag for videre utvikling i elevgruppa. Skuret i kommunikasjonen mellom elever og lærer på 7. trinn i skole nr. 7 hadde nok stor betydningen for kontinuitet og oppfølging av de prosessmål som de hadde begynt å bevege seg mot. Når kommunikasjonen skurrer blir det en del vansker med videre utvikling i ønsket retning, uansett hvilken retning det dreier seg om.

Elevgruppa hadde imidlertid kommet et godt stykke på veg med hensyn til utvikling av strukturer som ga dem muligheter til medansvar i arbeidet. Læreren som var min hovedinformant var også hovedansvarlig for denne elevgruppa bare dette ene året. Elevgruppas videre utviklingsløp vil avhenge av de nye lærerne de får på ungdomstrinnet. Kasuset forteller imidlertid noe om en av de mange måldimensjoner som må være på plass for at det på sikt skal bli gode prosessmål som støtter opp om resultatmål.

Arbeidet med å utvikle elevenes bevissthet om læringsstrategier syntes å være godt etablert i denne elevgruppa. Som læreren selv sa, skyldtes nok det at tidligere lærer hadde lagt et godt grunnlag. Til dels dårlig kommunikasjon mellom lærer og elever ødela en del, men syntes ikke på tidspunktet for første datainnsamling i november å gå alt for mye ut over de rutine og det erfaringsgrunnlaget elevene kunne bygge på i arbeidet. Læreren hadde vært hjelpelærer på trinnet før hun selv overtok hovedansvaret, og var også innforstått med innarbeidete strategier. Hvordan kommunikasjonen virket på sikt, er vanskelig å si med sikkerhet, men læreren påpekte også at det hadde vært problematisk.

Det eksisterte lite tverrfaglig planarbeid på trinnet, og læringsstrategiarbeidet var avgrenset til fagdelt læring, hovedsakelig i norskfaget. Det representerer en avgrenset vektlegging på teknikker som først og fremst kan fremme leseforståelse, men som også kan virke inn på tekstoppbygging og tekstanalyse. Nært knyttet til innøving av læringsstrategier i avgrensede faglige sammenhenger ligger innøving av formelle ferdigheter. Det er derfor forståelig at denne elevgruppa skåret bra på de nasjonale prøvene i lesing og skriving.

Selv om dette repertoaret er avgrenset til bestemte faglige sammenhenger, kan det ha sin overføringsverdi til andre sammenhenger. Læreren mente at vektleggingen på utvikling av læringsstrategier også hadde vist overføringsverdi til den nasjonale matematikkprøven. PISA-undersøkelsen 2003 (Kjærnsli et al., 2004) konkludert også med at elever som gjør det best har et repertoar av læringsstrategier, og at strategiene ser ut til å utfylle hverandre. Tverrfaglighet ville imidlertid ha kunnet åpne for et enda større repertoar av læringsstrategier og ivaretatt flere dannelses mål. En større variasjon i metodebruk krever en større forening av fokus på læringsresultater og dannelses mål, og ville gitt et enda mer utvidet strategirepertoar.

Både lærer og skoleledelse medga imidlertid at det eksisterte svært forskjellige utfordringer på de enkelte teamene, og læreren kommenterte den faglige fokuseringen i eget team. Ledelsens argumentasjon for at skoleeier burde være mer pådriver og definere satsningsområder for felles utvikling, kan tyde på at de ikke så den fulle kompleksiteten i de utviklingsprosesser som må skje på organisasjonsnivået. Det at skoleeier vegret seg mot å definere slike satsningsområder, vitner derimot om innsikt i at ytre styrte krav ikke alltid gir de forventede resultater. På organisasjonsnivået syntes imidlertid prosessrettede drøftinger å være vektlagt, både via plangruppa som de betegnet som "utviklingsgruppa", i plenumsdrøftinger og i grupper på tvers av teamene. Forholdsvis sikker styring skulle tyde på at denne skolen holder en stø kurs i videre arbeid. Hvordan videre utvikling skjer, er vanskelig å forutsi, men fagdelt fokus kan opprettholdes ut fra den suksess som er oppnådd.

As individuals and organizations gain competence in certain activities through learning, they may actually decrease their range of potential strategies. By repeatedly selecting strategies that have led to success in the past and interacting with other entities based on those strategies, an organization reduces variation, thus potentially reducing future learning and adaptation. The end result is that individuals and mature organizations over time may get caught in "competency traps", becoming prisoners of their own past success (O'Day, 2002).

Med de mange mål som vårt læreplanssystem foreskrives at vi skal forsøke å ivareta, er det ikke sikkert at det fungerer på en slik måte i vårt utdanningssystem. Men det er jo ikke utenkelig at en slik virkning også kan gjøre seg gjeldende innen vårt utdanningssystem.

12.2 Oppsummering av analysene av sannsynlig utviklingsretning ut fra eksisterende dannelsesperspektiver

Jeg konkluderer altså med at alle de 3 skolene innen den første dannelseskategorien, og 2 eller 3 av skolene innen den andre dannelseskategorien med forholdsvis stor sannsynlighet vil få problemer i den nærmeste framtid med slike eksterne styringsverktøy som nasjonale prøver. Samtidig konkluderes det med at mange faktorer virker inn, og at til og med den ene skolen (skole nr. 2) som er kategorisert under kategorien "vekt på formal dannelse ut fra en balansert kategorial dannelse i et deliberalt demokratisk perspektiv", kan få problemer med videre utviklingsløp. Undervisning er så komplekse anliggender og avhengig av så mange faktorer og forhold at utviklingsretningen kan svekkes av sprikende holdninger til nye satsningsområder. I en skole må satsning skapes på nytt og på nytt. En skolekultur er stabil og "sitter i veggene", men den kan sannelig også lett endres (Langley og Denis, 2006).

Kun en av skolene hadde klart å på en systematisk måte bruke de nasjonale prøvene som virkemiddel til videre pedagogisk utvikling. Det var den skolen som ble vurdert å fungerte best helhetlig dannelsesmessig. De øvrige syntes ikke at de hadde greid å nyttiggjøre seg prøvene, selv om enkelte lærere som hadde merket seg spesifikke vektleggeringer. De foretrakk heller de normerte kunnskapsprøvene som de fra før var vant med å bruke.

Bortimot halvparten av skolene kan altså med en viss sannsynlighet få visse problemer med nasjonale prøver og at det settes fokus på en side ved de komplekse didaktiske sammenhenger som undervisning utgjør. Hvis disse skolene representerer et gjennomsnitt av skolene i norsk skolevirkelighet, viser det hvilke betenkeligheter som bør knyttes til slike eksterne styringsverktøyer som nasjonale prøver utgjør.

Lærerne og rektorene, med unntak av den skolen som hadde en overvekt med innvandrerbarn, uttrykte at de trodde slike nasjonale prøver kunne bli et bra redskap for pedagogisk utvikling og skoleutvikling. De regnet da med at prøvene ble videreutviklet og at forholdene rundt gjennomføringen ble forbedret. Denne holdningen vitner om at lærere og skoleledelse føler behov for å forholde seg til noe avgrenset og målbart. Lærere ønsker evalueringsformer og kompetanseutviklingstiltak som fremmer muligheten til å kunne iaktta seg selv (Bachmann, Sivesind, Afsar og Hopmann, 2004; Bachmann, 2002). Enten de klarer å forholde seg på en måte som gjør at prøvene stimulerer til videre utvikling i positiv eller negativ retning, vil de ha noe som kan vise dem retning i forhold til alle de valgene de må ta. At de fleste uttrykte aksept for slike prøver som virkemiddel til utvikling, kan også skyldes at lærere i norske skoler er vant med eksternt definerte perspektiver på utvikling eller målkrav. De vet nok også at mange eksternt definerte visjoner og mål er vanskelig å oppfylle, og imøteser derfor et klarere fokus på hva som skal måles, og dermed også hva som skal vektlegges i undervisningen.

Med vektlegging på ”kompetansebaserte vurderingskriterier” (St.meld. 30 (2003-2004:40), er det fortsatt ikke mulig å favne om alle kompetanser. Som Fevolden og Lillejord sier (2005: 47), er det viktig å være klar over alle de mulige feilkilder og begrensninger som ligger i prøveresultatene. Dannelsesmål forstås, slik det er sagt innledningsvis i denne rapporten, i en vid betydning som også omfatter kunnskapsmål. Prøvene kan kun måle et lite utsnitt av elevenes læring og kan ikke si så mye om de allsidige dannelsesprosesser undervisningen har resultert i.

Hvis en ser kunnskap som en absolutt størrelse i positivistisk forstand, blir resultatmål annerledes enn om en ser kunnskapsmål som en personlig forståelsesprosess. Slik Fenstermacher (1994) forholder seg til kunnskapsbegrepet, forstås kunnskap som noe som eksisterer på mange nivåer og i forskjellige personlige varianter. Slik kunnskap er ikke universell, men kontekstuell. Forskjellige kunnskapsaspekter er koplet sammen, men kunnskapen kan likevel forstås både ut fra teori og ut fra praksis. Knyttet til en forståelsesprosess vil kunnskapen dermed framstå på forskjellige nivåer og ses fra forskjellige vinklinger (Olsen, 2005; Russdal-Hamre, 2005; Engström, 2007). I et handlingsteoretisk perspektiv er ikke et kunnskapsbegrep forstått i sin sammenheng et entydig begrep, men forandrer i stor grad den totale innholdsforståelsen i sin sammenheng (Engström, 2007). De nasjonale prøvene har som siktemål å forsøke å måle både evne til å lære og hva som er lært, altså både prosessmål og produktmål, men produktmål blir mest framtrædende i slike prøvesammenhenger.

Produktmålene kan i noen sammenhenger i større grad enn i andre sammenhenger fortelle noe om bakenforliggende prosessmål, slik som for eksempel i komponenten fri skriving. Som Lie (2006) påpeker, kan imidlertid problemet med vurderingen av komponenten fri skriving i slike prøvesammenhenger lett si mer om den som vurderer enn om elevenes kompetanse. Hvis prøvesystemet forenkles, vil imidlertid fokuset på produktmålene bli enda mer framtrædende. Hvis partene i ansvarsfordelingssystemet for ensidig setter fokus på enkelte sider ved undervisningssammenhenger som skal fremme Kunnskapsløftets dannelsesmål, kommer en lett skjævt ut i forhold til de læringsprosesser som i de enkelte kontekstuelle sammenhengene kan fremme slike dannelsesmål.

Hva slags retning påvirkningen av nasjonale prøver som styringsverktøy gir, er avhengig av lærernes og skoleledelsens tolkning av hva prøvene står for. For noen kan prøvenes assosieres med slike positivistiske kunnskapsbegrep som prøver tradisjonelt har målt. For andre kan

prøvene tolkes i et mer kvalitativt kunnskapsperspektiv. De enkelte skolenes utgangspunkt for utvikling og tolkninger vil i stor grad påvirke skolenes videre utviklingsløp.

I alle de pedagogiske bølger vi har vært inne i, har vi hatt potensielle fallgruver i praktisk gjennomføring. Kravet i L97 om at alle skulle gjennomføre prosjektarbeid er bare et eksempel. Det skyldes nok at de som har definert målene heller ikke helt har skjønnet kompleksiteten og fallgruvene knyttet til måloppnåelse. Det fokuset som på 60- og 70-tallet ble satt på at vi burde forsøke å motvirke at barn utviklet kompleksitet og dårlig selvfølelse, førte delvis til en ettergivenhetskultur. På 70-tallet ble det også snakket om å våge å gi elevene nok frihet i satsningen på progressiv metodebruk. Spørsmålet om lærerkontroll ble tonet ned. En prosess for elevmedvirkning må nok vektlegges samtidig som det skjer en del lærerkontroll i den utviklingsprosessen. Vektleggingen på integrert dag på 70-tallet fungerte ikke som forventet, og fokuset ble deretter i større grad lagt på målrettet utvikling av samarbeidslæring (Johnsen og Johnsen, 1984; Aakervik, 1986). Samarbeidslæring impliserte en mer målrettet tilrettelegging for utviklingsprosesser enn det mindre systematiske gruppearbeidet som kunne skje under integrert dag. Både integrert dag og læring gjennom samarbeid krever en god balanse mellom elevmedvirkning og lærerstyring. Utdanningssystem og pedagogisk litteratur har også støttet opp om en tolkning av de nasjonale kravene til utviklingsretning, og har forfektet progressive arbeidsformer som løsning på motivasjonsproblemet i skolen (Foros, 2006) uten kanskje helt å ha forstått kompleksiteten i dette.

Hvordan et slikt system med nasjonale prøver og offentliggjøring av disse vil virke på lengre sikt, er vanskelig å vite noe om på nåværende tidspunkt. Kan de små justeringer som skjer gjøre at vi også taper noe generelt, og at det ikke bare blir de skolene som får problemer slike prøver ødelegger for? Det er et politisk spørsmål. I denne omgang har jeg forholdt meg til de nedfelte målsetningene i vår nasjonale læreplan, og spørsmålet om sannsynlig utviklingsretning for de enkelte kasustilfellenes ståsted i tidsrommet for datainnsamling og nærmeste framtid.

13.0 Konklusjoner

Virkemiddelet nasjonale prøver har sine klare begrensninger med hensyn til å påvirke utviklingsretning i skolen. Fokus på resultatmål kan lett svekke vektleggingen på andre mål i undervisningen og muligheten til å oppfylle læreplanens brede målperspektiver. Pedagogisk arbeid er for komplekst til at slike sterke ytre styrte virkemidler kan føre alle skoler i ønsket retning.

Kravet om åpenhet og innsyn er en del av dette ansvarsfordelingssystemet. Enten resultatene fra nasjonale prøver legges ut på nettet eller ikke, vil det lett skje en sammenligning, i hvert fall på kommunenivå. Offentliggjøringen kan for noen medføre en "angsteffekt" som vanskeliggjør det videre arbeidet i skoleorganisasjonen. Dermed får prøveresultater lett dominerende fokus på bekostning av den undervisningen som skal skje.

Det overveiende flertallet av lærerne i denne undersøkelsen uttrykte at de følte at arbeidet med prøvene tok vel mye tid bort fra den tiden som kunne vært brukt til undervisning. Det skyldes nok at de ikke opplevde at de hadde særlig nytte av prøvegjennomføringen. De syntes ikke at de nasjonale prøvene fortalte dem noe om elevene som de ikke visste fra før. Lærernes vurdering av egne elever viser seg da også ofte å stemme godt overens med de resultatene som elevene oppnår på standardiserte tester (Weinstein, 2002). Samtidig må det påpekes at parallelt med nedtoningen av et teknisk rasjonelt differensieringssyn som gjorde seg gjeldende på begynnelsen av 70-tallet, ble også vektlegging på standardiserte prøver sterkt nedtonet. En viktig grunn til at slik kartlegging da ble nedtonet, var at tiden brukt til undervisning ble ansett som viktigere enn tid til kartlegging. Tiden er vel likevel moden for å få en mer systematisk kartlegging som grunnlag for undervisningsplanlegging.

Flere av lærerne syntes at de hadde bedre nytte av de normerte prøvene som de fra før var vant med å bruke. Det skyldes sannsynligvis at disse andre prøvene passet bedre i forhold til den måten de var vant med tenke og forholde seg på.

Det framtrede målet med nasjonale prøver synes å være kontrollaspektet. Med en mer sentral rolle for skoleeier, burde et slikt kontrollaspekt kunne ivaretas uten en storslagen gjennomføring av prøvesystemer som nødvendigvis ikke kan måle elevenes totale kunnskaper og ferdigheter og alt hva en skole står for. Mest effekt kan en sannsynligvis få gjennom å følge opp den enkelte lærer på undervisningsnivået, men det vil også kreve store ressurser og vil nødvendigvis måtte vedvare over en viss tid. Det vil også utgjøre en prosess som stiller svært store krav til både den som følger opp utviklingsprosessene og den som blir fulgt opp i arbeidet.

Utdanningsvirksomhet dreier seg om forståelse av helhetlige sammenhenger i en kontekstuell virkelighet, og kan ikke styres ut fra en lineær tenkning der det settes fokus på en dimensjon i slike komplekse virkeligheter. Det er heller ikke slik at lærere nødvendigvis er negative til forandring (Dahl, 2004). Det er heller slik at det eksisterer forskjellig grunnleggende oppfatninger om hva kunnskap er, og hva lærer og elever skal gjøre når de samhandler om kunnskapen (Elmore, 2006). Skoler må nødvendigvis ha et normativt grunnlag. Innen vår utdanningstradisjon er dette normative grunnlaget forsøkt definert gjennom nasjonal læreplan, men den nærmere utformingen av dette normative grunnlaget må skje av den enkelte lærer og innen den enkelte skoleorganisasjonen. Dette normative grunnlaget som hver enkelt skole har, er dypt forankret i de vurderinger som er gjort ut fra erfaringer og forståelse av hva som

fungerer. Skoler er derfor atypiske organisasjoner som vanskelig lar seg styres gjennom definerte mål og teknisk rasjonalitet (Donaldson, 2001).

De skapende prosessene som må kjennetegne god undervisning er ikke i samme grad til stede hos alle lærere (opcit.). Slikt engasjement synes å kreve en pedagogisk filosofisk interesse, eller i det minste en framtreddende interesse i læringspsykologi og mellommenneskelig samhandling. Enten lærerne har forutsetninger eller ikke for slikt engasjement, utvikles samhandlingsmønstre i undervisningssituasjonen som åpner eller stenger for videre engasjement. Engasjement må hele tiden gis næring. Praksisfellesskapet må fungere både på organisasjonsnivået og undervisningsnivået. Partene er da inne i en prosess av meningsforhandling som betegner den prosess som gjør opplevelsene og engasjementet meningsfullt. Opplevelse av mening oppstår imidlertid ikke av intet. Engasjementet i virksomheten fins iflg. Schutz (1982) i de mønstre som partene stadig vekker og som gir opplevelse av mening. Dette støttes også av Wenger (1998:85)..

Engasjementet gis neppe næring gjennom lav skåring på nasjonale prøver eller andre sterke incitament for kontroll. Det kan lett gjøre noen lærere til funksjonærer som følger oppfattet oppskrift uten å selv arbeide for å skape meningsfulle sammenhenger for elevene. Kombinert med diffust uttrykte læringsmål kan det for manges vedkommende også føre til økt lærebokstyring. Det kan bli slik som denne læreren uttrykker det i bladet Utdanning (Handal, 2005).

Jeg ser på min lærergjerning med mer og mer skepsis. På mange måter føler jeg at mitt lærings-syn i mindre og mindre grad preger min praksis. [] Jeg underviser istedenfor å veilede. Jeg formidler istedenfor å utfordre. Jeg lager regler istedenfor å snakke med elevene. Jeg godtar oftere og oftere å virke i strid med det som er min hellige overbevisning. (Utdanning nr. 19 – 2, september 2005)

Våre pedagogiske visjoner er bygget på omfattende psykologiske perspektiver på kunnskap og læring. Dette kunnskapsgrunnlaget har vokst fram parallelt med en økt bevissthet om likeverdighet og like muligheter i moderne demokratiske samfunn. Samtidig har vi generelt fått en velstandsutvikling i vårt samfunn. Med velstand følger muligheter til frihet, en frihet preget av utfoldelse og selvrealisering (Foros, 2006). Slik frihet oppfattes i dag ikke bare som en mulighet, men som en rett. Nå er det utfoldelse og selvrealisering som gjelder. Skolen avspeiler denne samfunnskulturen, og det er allmenne kulturtrekk som bestemmer mer over elevene enn det skole og foreldre gjør. Elevene er barn av sin tid, slik vi alle er. Vi er alle underordnet kulturelle trender, og kan ikke se skole og utdanning uavhengig av det samfunnet vi lever i.

Foros (2006) bruker Baumans begrep ”flytende modernitet” for de postmoderne trekkene i samfunnet, og drøfter den kulturkamp som foregår i brytningen mellom det flytende moderne og det faste moderne. Skolen avspeiler den kulturen vi lever i, som er preget av en ”flytende modernitet” til forskjell fra en ”fast modernitet”. Denne kulturen har sterke trekk fra nyliberalistiske trender, som er av økonomisk så vel som politisk art, med vekt på at kapital, samfunn og individ skal styres minst mulig. Vi kan neppe i vår samfunnskultur stille tiden tilbake til en ”fast modernitet”. Det vil kreve en kulturrevolusjon (ibid). Samtidig lever vi alle i et spenningsforhold mellom det faste og det flytende moderne. ”Noen ganger søker vi det faste - og trenger det. Andre ganger søker vi det flytende - og tåler det” (ibid: 24).

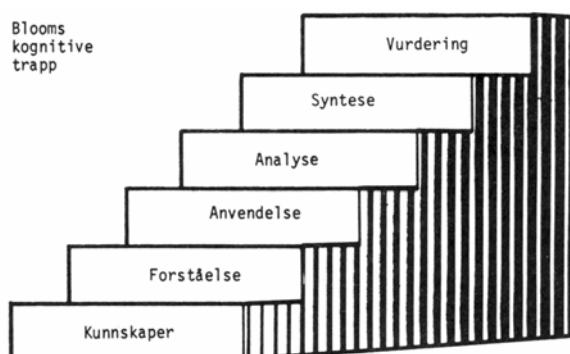
En restaurativ pedagogikk kan ikke stille seg utenfor sin samtid, men må erkjenne at vi alle er underordnet kulturelle trender (Foros, 2006). En sterk kulturell trend er knyttet til vektlegging på elevenes selvkonstruksjon, både når det gjelder kunnskap og personlig utvikling. Denne trenden kan komme til uttrykk på ulik måte og i større eller mindre grad, og bygger først og fremst på læringsteoretiske og kunnskapsteoretiske begrunnelser. Det vi i dag forbinder med kunnskap, er først og fremst den type kunnskap som krever aktiv og personlig læring, en kunnskap der teoretiske og praktiske kunnskapsaspekter forenes. Samtidig er det nødvendig å være åpen for mange og varierte innfallsvinkler til læring. I kontekstuelle læringssituasjoner som gir mening for de involverte partene, skjer læring på varierte måter tilpasset det som læres.

Overveiende lærer- og lærebokstyring blir kjedelig og passiviserende, og bærer ikke fram mot de idealer vi i dag har for den type læring som ligger implisitt i gode dannelsesprosesser. I norske skoler eksisterer en del læringshemmende uro og bråk (Kjærnsli et al., 2004). Vi trenger offentlige drøftinger av utviklingsmål og utviklingsretning. Og vi trenger sannsynligvis en viss restaurativ holdning til oppdragelse og samhandling både i samfunn og skole. Det er imidlertid mye som tyder på at den uro som generelt rapporteres å eksistere skyldes flere forhold. At lærerne er tydelige og autoritative har stor betydning, men også de samhandlingsmønstre eller praksisfellesskap som utvikles både på undervisningsnivået og organisasjonsnivået. Vi kan ikke underslå hva som motiverer elevene for læring. Det er når de opplever å mestre, får gjøre noen egne valg og kan kontrollere sin egen læring (Stipek og Seal, 2001).

But psychologists have shown that raising eager learners is not simply a matter of making children "feel good". [...] What we have learned, instead, is that we need to raise children who feel competent, autonomous, and secure in their relationships to others. Kids will be self-motivated to learn when they feel capable and skilled, and confident of becoming more so; when they have some choice and control over their learning; and when they feel loved, supported, and respected by their parents. Children who love learning also believe that intelligence isn't fixed and inborn, but that they can get smarter by working hard (Stipek og Seal, 2001: 3)

Som et grunnlag for å forklare den kunnskapsutvikling som både lærere og elever må ha, vil jeg bruke en tolkning av Blooms taxonomi ("kognitive trapp") (Bloom, 1956; Anderson et al., 2001) og Krathwohls taxonomi ("affektive trapp") (Krathwohl et al., 1964).

Blooms "kognitive trapp" viser til de forskjellige lærings- eller refleksjonsnivåene i den aktive utviklingen av en personlig kvalitativ kunnskap.



Figur 13.a: Blooms "kognitive trapp" (her gjengitt etter Malten, 1981:79)

Begrepet "kunnskap" på dette første trinnet i trappen, vitner om tidligere tiders positivistiske forståelse av begrepet kunnskap. Jeg tolker dette som innlærte generaliserte begrep formulert av andre. Det viser til den teoretiske kunnskapen som kan memoreres. På andre trinn er kunnskapen bearbeidet så pass at en kan si at det har skjedd en læring, dvs. en forståelse til forskjell fra en automatisk memorering. Den overførte begrepsmessige kunnskapen har blitt koplet til ens egen begrepsmessige forståelse. Kunnskapen er ikke bare memorert, men kan settes noe mer selvstendige ord på. *Forståelse* impliserer at den som har lært, har koplet de teoretiske kunnskapsbegrepene til sine kognitive "teoretiske" begrepsskjemaer. Vi utvikler alle en form for "teorier" når vi skal forstå virkeligheten. Teori er oppsummerte erfaringer. De begrepene vi utvikler i vår forståelse, er imidlertid mer eller mindre klare.

Læring er å etablere forståelsesstrukturer, men slik forståelse eksisterer på flere nivåer og i forskjellige personlige varianter (Fenstermacher, 1994). Vi handler alltid i overensstemmelse med den personlige læringen vi har etablert oss, og denne handlingen viser både den erfarte personlige kunnskapen og nivået på denne kunnskapen. Det skjer imidlertid en vag og gradvis kopling mellom kunnskaper på de to første nivåene i den kognitive taxonien. På neste trinn, *anvendelse*, har en begynt å etablere en litt klarere kopling mellom den begrepsmessige teoretiske forståelse og forståelsen av hvilken nytte en har av å kunne dette. Kunnskap som fungerer i praktisk anvendelse blir etter hvert personlig og tatt for gitt kunnskap. En slik kopling er viktig for at det skal utvikles personlig og varig kunnskap. Slik varig kunnskap har preg av "common sense" (Sivertsen, 1996).

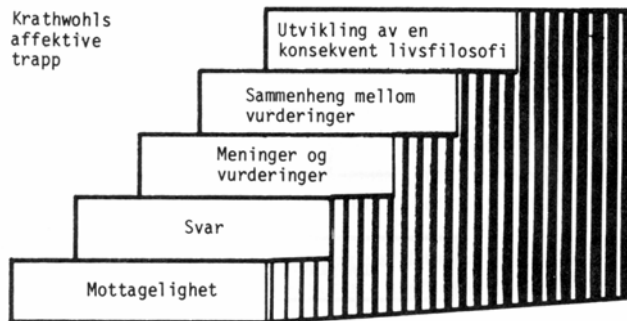
På trinnet "*analyse*" er en kommet dit hen at en klarer en skjønne hvordan de personlige "teoriene" eller den teoretiske kunnskapen kommer til syne i visse sammenhenger. I denne kognitive utviklingsprosessen når kunnskapen blir mer internalisert og anvendes mer og mer naturlig, øker også evnen til å *analysere*. Det gir økte forutsetninger for å kunne sammenstille og skape en *syntese* av ny tilført viten og egne erfaringer. Med tilstrekkelig erfaring i analyse er det skapt et grunnlag for å forstå sammenhenger. Det gir grunnlag for medvirkning og medansvar, enten det gjelder lærer eller elever.

Den sammensmelting av teori og handling som skjer gjennom anvendelse og analyse er med og skaper mening og grunnlag for videre utvikling hos både lærer og elever. For å nå steget *vurdering*, 5. trinn i taksonien, må det eksistere et personlig og selvstendig refleksjonsgrunnlag som utvider mulighetene til å etablere personlig, internalisert læring.

Trinnene i Blooms kognitive trapp forteller oss hvilken type tenkning vi anvender på forskjellige bevissthetsnivåer. Vi beveger oss også noe fram og tilbake på trinnene i denne taxonien (Anderson et al., 2001). Det foregår hele tiden for eksempel både ny forståelse, analyse og vurdering ut fra en sirkulær tenkning. Trinnene i Krathwohls affektive trapp, som her skisser videre i framstillingen, påvirker denne prosessen. Trinnet *vurdering* på toppen av den kognitive trappa krever imidlertid et grunnlag i kunnskaper, anvendelse/erfaringer og analyse/fleksjon på de lavere trinnene. Etter som kunnskapslæring er sentralt mål i undervisningsvirksomhet, ses dannelsesprosessene i denne forskningsrapporten i et slikt sirkulært perspektiv der grunnleggende kunnskaper og ferdigheter inngår som ledd i dannelsesprosessene.

Mennesket styres i stor grad av følelser (Goleman, 1997), og både mottakelighet, engasjement og videre pådriv til utvikling er avhengig av personlige meninger og vurderinger. Hargreaves (1996) beskriver undervisning som emosjonell praksis, og sier at undervisning og læring

involverer følelsesmessig forståelse. Krathwohls affektive taxonomi (Krathwohl et al., 1964) gir oss et mer utfyllende bilde av læringsprosesser.



Figur 13.b: Krathwohls "affektive trapp" (her gjengitt etter Malten, 1981:80).

Mottakelighet innebærer å være oppmerksom på og sensitiv overfor eksistensen av ideer, fenomener og sammenhenger som en kan lære av i de situasjonene en er i, og at en er villig til å tolerere og forholde seg til det en møter i disse situasjonene. Å være mottakelig inkluderer for eksempel å lytte aktivt, akseptere, differensiere og respondere. Mottakelighet er knyttet til livssituasjon, motivasjon, engasjement og erfaringsbakgrunn. Disse sidene ved mottakeligheten er gjensidig avhengig av hverandre. Et godt læringsmiljø skapes gjennom muligheter til aktiv medvirkning, enten det gjelder lærer eller elever.

Som en følge av mottakelighet og konsekvens for videre læring forutsettes videre at kunnskapen gir *svar* som oppleves meningsfulle i forhold til personlig læringsprosess og sammenheng. Det gir muligheter for at den som skal lære gir et gjensvar, en respons. På trinnet *meninger og vurderinger* er en blitt i stand til å gjøre vurderinger som grunnlag for å etablere egne meninger. Mestring på trinnet *sammenheng mellom vurderinger* innebærer å kunne organisere og relatere nye meninger og vurderinger i harmoni med egne internaliserte meninger og verdier som grunnlag for å kunne utvikle en personlig og konsekvent livsfilosofi. Hvis trinnet *utvikling av en konsekvent livsfilosofi* nås, har en utviklet et verdsett som setter en i stand til å handle i forhold til egne internaliserte verdier.

I en aktiv, medvirkende læringssituasjon får elevene flere svar enn kunnskapssvar i positivistisk forstand. De får bekreftelse på sine læringsaktive handlinger. Elever beskriver lett forholdene de arbeider under når de skal vurdere undervisning (Packer, 1985; Hundeide, 1989). Undervisning dreier seg i stor grad om et undervisningsfellesskap der alle parter handling og samspill blir avgjørende for hvordan arbeidet flyter enten elevene arbeider individuelt eller i fellesskap.

At elevene får være aktive og medvirkende åpner også for at de selv kan være aktivt utforskende og lærende, selv søke svar. I den grad noe læring kan settes inn i situasjoner som elevene opplever meningsfulle fordi det er en bestemt kunnskap de trenger å skaffe seg, vil det selvsagt virke positivt for motivasjonen. Det gir en sikrere tilkopling til allerede eksisterende tankestrukturer (Piaget, 1955). Utvikling av personlige *meninger og vurderinger* er nødvendige forutsetninger for personlige og varige kunnskaper, holdninger og ferdigheter.

Det samme gjelder lærerens kunnskapsutvikling. Engasjement og pådriv for videre utvikling krever personlige meninger og vurderinger. Slike ideelle krav nås best når det eksisterer et grunnlag for å mestre å være aktiv og engasjert i læreprosessene, et grunnlag preget av både systematisk ledelse og bevissthet om egne læreprosesser.

Kvalitetsutvalget (NOU 2002:10) introduserte et skille mellom tre typer kvalitet: Resultatkvalitet, strukturkvalitet, prosesskvalitet. Disse kvalitetene er gjensidig avhengig av hverandre, men hovedmålet for skolens virksomhet er resultatkvalitet. Det som er lett å glemme i denne bestrebelsen for å styrke elevenes læring, er at kunnskap er kontekstuell. En kan ikke verken se ferdighetene uavhengig av den konteksten de trenger eller se kunnskap som universell. Kunnskap eksisterer på flere forståelsnivåer, både som teoretisk begrep og som personlig konstruert kunnskap. Læreren må både skape situasjoner som gir kontekstuell læring og mestre å løfte kunnskapen ut av konteksten, supplere den og gjøre den prinsipiell. Når den kontekstuelle kunnskapen legges til grunn for prinsipiell kunnskap, har vi en robust kunnskapskonstruksjon.

Vi kan si at utviklingen i skolen går langsomt, men samtidig kan vi si at der har skjedd markerte endringer både i spørsmålet om kunnskapskilder, arbeidsformer og lærerledelse. De kunnskapsprodukter som blir et resultat av skolens virksomhet må forstås som gjensidig avhengige størrelser og forstås i en helhetlig sammenheng. Slike typer kunnskaper kan vanskelig måles gjennom enkeltprøver.

Vi bør bruke ressurser til å styrke lærernes analyseevne og pedagogisk filosofiske tenkning, dvs. evne til å analysere egen praksis og definere realistiske utviklingsmål ut fra det aktuelle utgangspunktet. I noen sammenhenger må skoleledelsen forenkle kravene for at lærerne skal komme videre i sin utviklingsprosess, men visjonene må være å skape et grunnlag for aktiv og meningsfull læring hos både elever og lærere. For å hjelpe den enkelte lærer videre, må en først forstå det læreren forstår.

Litteraturliste

- Aakervik, Å. O. (red.): (1988; 1990): *Læring gjennom samarbeid; Årboka*. Namsos: Pedagogisk-psykologisk forlag.
- Allman, P. (1999): *Revolutionary Social Transformation. Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. London; Westport; Connecticut: Bergin & Garvey.
- Anderson, L. W., Bloom, B. S. and Sosniak, L. A. (1994): Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective. In L. W. Anderson and L. A. Sosniak (Eds.): *Yearbook of the National Society for the Study of Education*.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (red.) (2001): *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Aukrust, V. G. (2003): Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Australian Government, Department of Education, Science and Training (2004): *Providing meaningful information to parents*. <http://neps.dest.gov.au/informing.htm>
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A. og Hopmann, S. (2004): *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Forskningsserien nr. 40. Høgskolen i Agder. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bachmann, K. (2002): Læreplanens betydning for læreres arbeid. I K. Nesje og S. Hopmann (red.). *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Baumann, Z. (2006): *Flytende modernitet*. Oversatt av Mette Nygård. Oslo: Vidarforlaget
Original version: *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- Bertheussen, B. (1999): Lærer og skolereformer I teori, forskning og praksis. I *Does History Matter; Stability and Change in Education*. Litteraturkompendium til forskerutdanningskurs, NTNU, Pedagogisk institutt.
- Berg, M. E. (2001): *Ledelse. Verktøy og virkemidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (1996): *Norskensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Dr. art. avhandling. Trondheim: Institutt for anvendt språkvitenskap, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S.: (1978): *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of educational objectives.: the classification of educational goals*. New York: Longman Group.
- Broström, S. og Hansen, M.: (2004): *Didaktikk og dannelse*. Bearbeidet og kommentert av Bjørg Brandtzæg Gudem. Oslo: Damm & Søn.
- Carlgren, I. (1987): School-centered innovations and teacher rationality. In Å. L. Strømnes, and N. Sjøvik (Eds.): *Teachers' thinking. Perspectives and Research*, pp. 84-101. Trondheim: Tapir.
- Carlgren, I. og Marton, F: (2000): *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Dahl, T. (2004): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på skoleledelse og rektors rolle*. Trondheim: Sintef-rapport.
- Dale, E. L. (2004): *Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E. L., Wærness, J. I. og Lindvig, Y. (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Læringslabens publikasjon 10/2005.
- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling: Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Donaldson, G. A. (2001): *Cultivating leadership in the schools*. New York: Teachers College Press.
- Dunn og Griggs (Ed.): *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. Oversatt

- til norsk av J. B. Holmberg og T. Gunndahl. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eisner, E. and Vallance, E. (red.) (1974): *Conflicting Conceptions of Curriculum*, California, Berkeley: The national society for the study of education.
- Ekholm, M. (2005): "Nasjonale prøver" – internationella utblickar och lärdommar av värde för Norge. Innlegg på nasjonal konferanse om nasjonale prøver Lillehammer, 8.-9. febr. 2005.
- Elmore, R. F. (2006): *The Price of School Accountability*. Paper presented in Wien 9-12.02. 2006.
- Etzioni, A. (1984): Mixed scanning - a third approach. In Faludi, A. (Ed.): *A Reader in Planning Theory*. Toronto, Pergamon Press, pp. 217-230.
- Farrell, T. J. (red.) (1995): *Bakhtin and medieval voices*. Florida: University Press of Florida.
- Fasting, R. (2004): *Norwegian National Test in Writing*. Universitetet i Oslo. Innlegg på ASAP-konferanse i Bodø 18.-20. aug. 2004.
- Federowicz, M. (2005): *Przygotowanie narzedzi badawczych*. Oversatt til norsk: "Hvordan utarbeide tester" av E. J. Nilsen. <http://www.ifispan.waw.pl/pisa/badania.html>
- Fenstermacher, G. D. (1994): The Knower and the Known: The Nature of Knowing in Research on Teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.): *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 3-51.
- Fenstermacher, G.D. and Richardson, V. (1993): The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum studies*, 1993, vol. 25, no.2, s. 101-114.
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fog, J. (1992a): Om den følsomme fornuft og den fornuftige følsomhed. Psykoterapi som erkjendelsesparadigme. I J. Fog og S. Kvale: *Artikler om interviews*, s. 35-59. Aarhus Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling.
- Fog, J. (1992b): Factors associated with the knowledgegetting process. I J. Fog og S. Kvale: *Artikler om interviews*, s. 97-107. Aarhus Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling.
- Foros, P. B. (2006): *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglestad, O. L. (2006): Leiing som kulturutvikling. I J. Møller og Fuglestad (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2006): Leiing som kulturutvikling. I J. Møller og O. L. Fuglestad (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1975): *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Gannicott, K. (2004): *Introductory Chapter Of Taking Education Seriously: A Reform Program For Australia's Schools*. <http://www.schoolchoices.org/roo/gan-i.htm>
- Gipps, C. V. (2003): *Educational Accountability in England: the role of assessment*. AERA 84th Annual Conference, Chicago 21st – 28st April 2003.
- Glasser, B. and Strauss, A. (1976): *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goleman, D. (1997): *Emosjonell intelligens. Å tenke med hjertet*. Oversatt til norsk av T.- J. Bielenberg. Oslo: Gyldendal.
- Grannis, J. C. (1978): Task engagement and the consistency of pedagogical controls: An ecological study of differently structured classroom settings. *Curriculum Inquiry* 8, pp. 3-37.
- Gray, J., Goldstein, H. and Thomas, S. (2001): Predicting the Future: the role of past performance in determining trends in institutional effectiveness at A level. *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 4, 2001.

- Gundem, B. B. (1990): *Læreplanteori og læreplanpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallerstrøm, H. (2006): *Rektors normer i ledarskapet för skolutveckling*. Dr. grads avhandling. Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Hansen, N. B. (2000): *Pædagogikkens treklang. Et oppgjør med dualismen i dansk skoletenkning*. København: Gyldendals Uddannelse.
- Hanushek, E. A. (2002): *The failure of input-based schooling policies*. Working paper 9040, National bureau of economic research, inc. 2002.
- Hargreaves, A. og Fullan, M (1998): *What's Worth Fighting for Out There?* New York: Teachers College Press.
- Hood C. (2006) *What happens to Accountability when Transparency meets Blame Avoidance*. Paper presentert i Wien 9-12.02. 2006.
- Hopmann, S. and Riquarts, K. (1995): Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik. Introduksjon. I S. Hopmann and K. Riquarts (red.): *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel , pp. 9-31.
- Hopmann, S. (2003): On the evaluation of curriculum reforms. Paper in print for *Journal of Curriculum studies* 2003.
- Huber, G. L. (1989): Strategies and Methods in Research on Teacher Thinking. In J. Lowyck and C.M. Clark (Eds.): *Teacher Thinking and Professional Action*, pp. 119-143. Belgia, Leuven: University Press.
- Hundeide, K. (1989): *Barns livsverden*. Oslo: J W Cappelsens Forlag A.S.
- Jerlang, E. (1991): *Selvforvaltning - pædagogisk teori og praksis*. København: Munksgaard.
- Johnsen, D. W. og Johnsen, R. T. (1984): *Læring gjennom samarbeid*. Redigert av Å. Aakervik. Namsos: Pedagogisk-psykologisk forlag.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim og Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1983): *Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klette, K. (2003): Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter reform 97. I K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. og Masja, B.B. (1964): Affective domain. Dokument av serien: *Taxonomy of educational objectives: the classification og educational goals*. Bind nr. 2. New York : McKay.
- Kunnskapsløftet, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (L06)*: Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1992a): The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Mode of Understanding. In J. Fand and S. Kvale: *Artikler om interviews*, pp. 9-34. Aarhus: Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ Metodeutvikling.
- Kvale, S. (1992b): Om tolkning af kvalitativ forskningsinterviews. I J. Fog og S. Kvale: *Artikler om interviews*, s. 151-161. Aarhus: Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling.
- Kvale, S. (1992c): The primacy of the interview. In J. Fog and S. Kvale: *Artikler om interviews*, pp. 61-95. Aarhus: Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling.

- Ladd, H. E. and Walsh, R. P. (2002): Implementing Value-added Measures of School Effectiveness. *Economics of Education Review*, 2002, vol. 21, no.1, pp. 1-17.
- Langley, A. and Denis, J.-L. (2006): Neglected Dimensions of Organizational Change: Towards a situated view. In R. Lines, I. G. Stensaker and A. Langley (Eds): *New Perspectives on Organizational Change and Learning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lie, S. (2006): Evalueringen av de nasjonale prøvene og hva vi kan lære av dem. I S. Tveit (2006): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linn, R. L. (2000): Assessment and Accountability. *Educational Researcher*, v 29, n 2, pp. 4-16. http://www.aera.net/pubs/er/pdf/vol29_02/9403AERA004_016a.pdf
- Linn, R. L. (2003): Accountability: Responsibility and reasonable Expectations. *Educational Researcher*, Vol. 32, Nr. 7, pp. 3-13.
- Linn, R. L. , Baker, E. L. & Betebenner, D. W. (2002): Accountability Systems: Implications of Requirements of the No Child Left Behind Act of 2001. *Educational Researcher*, v. 31, nr. 6, pp. 3-16.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97)*: Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), 1996.
- Løfsnæs, E. (2002): *Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fådeltskolens mellomtrinn*. Dr.grads avhandling. Trondheim: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, NTNU.
- Malten, A. (1981): *Lærerrollen*. Tilrettelagt for norske forhold av E. Viken. Oslo: Tano.
- March, J. G. (1991): Exploration and exploitation in organizational learning. *Organizational Science*, 2 (1), pp. 71-87.
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjelstad, D. og Sund, A. (2001): Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land. *Acta Didactica* nr. 1/2001. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006): Det norske kasuset i lys an andre land. I J. Møller og O. L. Fuglestad (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Presthus, A.M. (2006): ledelse som demokratisk praksis. I J. Møller og O. L. Fuglestad (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Naper, L. R. (2004): *Skoleelevenes leseferdighet, hvorfor er Finland bedre enn oss? – en empirisk analyse av norske og finske elevprestasjoner i PISA 2000*. Hovedfagsoppgave i samfunnsøkonomi. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Institutt for samfunnsvitenskap og teknologi.
- NCLB (2001): *No Child Left Behind Act of 2001*, <http://www.ed.gov/ligislation/ESEA02>.
- Nilsen, H. (2000): *På leting etter tekstens implisitte leser: leserimpliserende signal i elevtekster fra grunnskolens 7.-9. klasse*. Dr.grads avhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Institutt for anvendt språkvitenskap, Det historisk-filosofiske fakultet.
- Nordstrand, M. (2003): *Lesekompetanse hos elever med norsk som andrespråk. En undersøkelse basert på elevsvar i PISA-undersøkelsen år 2000*. Hovedfagsoppgave i norskdidaktikk. Universitetet i Oslo.
- Norrild, P. (2004): *Fra motstand til selvransakelse – i kjölvandet på internationale undersøgelser af skolen*. <http://udd.uvm.dk/200406/udd200406-03.htm?menuid=4515>
- NOU 2002:10: *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt*

- kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Delutredning fra et utvalg oppnevnt ved kgl. res. 5. oktober 2001. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), 2002
- NOU 2003. *I første rekke*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), 2003.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- QCA, The Qualification and Curriculum Authority, England (2002): *Report on QCA's Monitoring, Evaluation and Development 2001-2002*, November 2002.
- O'Day, J. (2002): Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*. Cambridge, Vol. 72, nr. 3, pp. 293-324.
- OECD 2004: *What makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of Pisa*. OECD.
- Olsen, R. V. (2005): *Achievement tests from an item perspective. An exploration of single item data from the PISA and TIMSS studies, and how such data can inform us about students' knowledge and thinking in science*. University of Oslo, Faculty of Education..
- Oser, F. K. (1992): Prejudice and Moral Education. In J. Lynch, C. Modgil and S. Modgil, (Eds.): *Cultural Diversity and the Schools*. Vol. two: *Prejudice, Polemic or Progress?* London; D.C, Washington: The falmer Press, pp. 307-329.
- Packer, M. J. (1985): *The Structure of Moral Action: A hermeneutic Study of Moral Conflict*. Basel; New York: Karger.
- Pendlebury, S. (1990): Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational theory*, 40 (2), pp. 171-179.
- Piaget, J. (1955): *The Child's Construction of Reality*. Translated by M. Cook. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pollard, A. and Triggs, P. (2000): *What Pupils Say, Changing Policy and Practice in Primary Education*; with P. Broadfoot, E. McNess and M. Osborn. London: Continuum.
- Raaen, F. D. (2003): Lærerutdanningens danningsoppdrag. Ulike syn på dannings- og danningsidealer. I M. Brekke (red.): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og dannings i lys av ny forskning*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Russdal-Hamre, B. (2005): *Nasjonalt hastverk er nasjonalt lastverk. Nasjonal prøve i lesing for 10. trinn 2005*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rørvik, H. (1982): *Undervisnings- og oppsedingsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sammons, P. , Thomas, S. and Mortimore, P. (1997): *Forging Links. Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Sarason, S. (1980): *Skolekologi: om skolans kultur och förändringens problem*. Oversatt til svensk av P. Wiking. Stockholm: Wahlström og Widstrand.
- Saunders, L. (1999): Brief History of Educational "value-Added". How Did We Get to Where We Are? *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 10, nr. 2, pp. 233-256.
- Schneider, D. M. (1968): *American kinship: a cultural account*. New York: Prentice Hall.
- Schutz, A. (1970): *On Phenomenology and Social Relations. Selected Writings*. Edited and with an Introduction by H. R. Wagner. Chicago and London: The University of Chicago press.
- Schutz, A. (1982): *Collected papers 1: The Problem of Social Reality*. Edited and introduced by M. Natanson, with a preface by H. L. v. Breda. Netherland, Hague: Martinus Nijhoff.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Mew York: Basic Books.
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Siskin, L. S. (1994): *Realm of Knowledge: Academic Departments in Secondary Schools*.

- Washington, DC, London: The Falmer Press.
- Sivertsen, J. (1996): *Vitenskap og rasjonalitet*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Sjøberg, S. (1998): *Naturfag som allmenndannelse: en kritisk fagdidaktikk*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Skolverket (2004): *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skrøvset, S. og Stjernstrøm, E. (2006): Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I J. Møller og Fuglestand (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1996): *Fornyelsens konflikter: skriveopplæringen I videregående skole I 90-åra*. Landslaget for norskundervisning, skriftserie nr. 96/ Oslo: Cappelsen Akademisk Forlag.
- Stipek, D. and Seal, K. (2001): *Motivated Minds. Raising Children to Love Learning*. New York: Henry Holt Company.
- Stodolsky, S. S. (1988): *The Subject Matters. Classroom Activity in Math and Social Studies*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Stone, C. A. and Lane, S. (2003): Consequences of a state Accountability program: Examining relationships between schools performance gains and teacher, student, and school variables. *The Educators Reference Desk, Eric, nr. EJ670659*.
- St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), 2. april 2004.
- Turmo, A. og Lie, S. (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Gi rom for lesing*. <http://odin.dep.no/udf/norsk/aktuelt/pressem/045071-070115/dok-bn.html>
- Utdanningsdirektoratet, Utdanningsforbundet og tns gallup (2004): *Rektorer og læreres erfaringer med de nasjonale prøvene 2004*. <http://odin.dep.no/udf/norsk/aktuelt/pressem/045071-070192/dok-bu.html>
- Van Manen, M. (1995): Herbart and the Tact of Teaching. I S. Hopmann and K. Riquarts (Eds.): *Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik*. Kiel: Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, pp. 85 -106.
- Vernersson, F. (1995): *Undervisa i samhällskunskap. Grundskolans sociala omvärldsorientering*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedde, E. (2005): *Undersøkelse blant rektorer og lærere om gjennomføring av de nasjonale prøvene våren 2005*. Rapport: Oslo: TNS Gallup, politikk og samfunn.
- Weinstein, R. S: (2002): *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998): *Communities in practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wærness, J. I., Lindvig, Y., Andresen, R. og Nissen-Lie, R. (2005): *Kartlegging av videregående opplæring i Nordland 2004/2005*. Oslo: Læringslabben, forskning og utvikling.
- Østerud, S. (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. (2003): *Språklige minoriteter i L97 skolen*. Synteserapport. Oslo: Norges forskningsråd.

Aktivitetssegmenters kodeområder og definisjoner av disse

UNDERVISNINGSGRUPPER

Undervisningsformer viser den tekniske tilretteleggingen for handlingsmønstre i et undervisningssegment.

Formidling (UF1)

Læreren snakker til samlet klasse, meddeler informasjon, gir instruksjon, idéer og kunnskap. Hun snakker det meste av tiden og orienterer om et emne, forklarer begrep, eksemplifiserer gjennom eksempler eller forteller anekdoter.

Gruppearbeid (UF2)

Gruppearbeid er det når to eller flere barn arbeider sammen. Gruppearbeid kan skje på en skala fra spontan og selvvalgt elevgruppering til lærerbestemt gruppesammensetning. Slikt arbeid kan også være knyttet til varierte undervisningsformer, som f.eks. stasjonsundervisning eller verkstedpedagogikk. Gruppearbeid kan tilrettelegges som strukturert arbeidsform med trekk fra metoden «Læring gjennom samarbeid» (Johnsen og Johnsen et. al. 1983, Johnsen og Johnsen 1984), der det tas sikte på at elevene skal bevisstgjøres så vel faglige som sosiale prosessmål. Dette forutsetter at elevene aktivt trekkes inn i evalueringen av gruppeprosessene og faglig resultat. Det kan også tas sikte på at gruppeprosesser er noe som utvikles mer eller mindre av seg selv, i tråd med perspektivene tilknyttet opprinnelig utforming av «Integrert dag/elevtilpasset læringsmiljø» (Grunnskolerådet 1981) på 70-tallet.

Dialog preget av spørsmål-svar (UF3)

Slik dialog kan fungere på flere nivåer avhengig av engasjementsnivå og spørsmålstillingenes karakter. I stedet for å stille spørsmål som krever entydige svar (kode UF3a: «kjente-svar spørsmål»), kan lærerne bruke undervisningen til å utvikle en dialog som senere kan fungere som grunnlag for virkelige diskurser (kode UF3b: «mer preg av dialog enn «kjente-svar spørsmål»») (Oser 1994). Dette skaper grunnlag for en mer åpen undervisningskode (Bernstein 1977). At elevene naturlig støttes av andre som har mer utvidete perspektiver på et problem, kan være en god læringsprosess. Drøfting på et kognitivt plan løsrevet fra handlingsstrategier og oppfølging av dette, har imidlertid også sine begrensninger sett i relasjon til helhetlige strategier. Kognitiv forståelse impliserer ikke nødvendigvis endret praksis, men inngår som et viktig ledd i dette (Oser 1994).

Diskurs (UF4)

En diskurs er en forutsetning for å forstå andre mennesker i en konfliktsituasjon som krever en eller annen form for forhandling. Diskursen er preget av reell dialog der begge parter kommer med innspill og påvirker forløpet (Oser 1992, 1994). I diskursen må læreren ta ansvar på flere nivåer. Å ta ansvar innebærer å finne en balansegang mellom tilrettelegging, omsorg og dialog i situasjoner som involverer typiske dilemmaer som ikke fullt ut kan løses samtidig (ibid. 1994). Dette krever tilpasning mellom tilnærming og elevforutsetning, og en strukturert oppfølging, samtidig som dialog og elevmedvirkning ivaretas. Tilnærmingen stiller store krav til læreren, og krever i realiteten også at læreren vurderer hvor mye energi hun klarer å legge ned i en slik diskursprosess.

Klassemøtet (UF5)

«Klassemøtet» er en betegnelse som brukes om konkret undervisningsstruktur (Jakobsen 1985) for iverksetting av involveringspedagogikk (Glasser 1974). «Klassemøtet» kan brukes i så vel debatterende sammenhenger på generelt grunnlag, for mer konkret problemløsning eller i planleggende og evaluerende pedagogisk sammenheng. Denne undervisningsformen betegnes også delvis som «Samtalering» eller «Klassering».

Arbeidsprogram (UF6)

«Arbeidsprogram» er et begrep hentet fra «Integrert dag». «Arbeidsprogram» kan tilpasses flere helhetlige mønstre for undervisningsorganisering. Dette innebærer at elevene selv innen en avgrenset tidsramme bestemmer rekkefølgen av gjøremålene i arbeidsprogrammet.

Prosjektarbeid (UF7)

Prosjektarbeid, slik læreplanen foreskriver dette fortrinnsvis som gruppearbeid, må betraktes som en blanding mellom en akademisk og en progressiv form for prosjektarbeid. I denne formen blir prosjektarbeid en arbeidsmetode som må utvikles som en ferdighet steg for steg, og forstås på en utviklingsskala mot mer og mer prosjektrettet undervisning.

Temaundervisning (UF8)

Temaundervisning viser til organiseringen på tvers av fag, noe som fortrinnsvis skal følges opp videre gjennom prosjektmetoden som undervisningsform. Temaundervisning kan romme varierte undervisningsformer, fortrinnsvis bestående av aktivitetssegmenter som støtter opp om videre utvikling av prosjektarbeid. Tverrfagligheten setter imidlertid sitt preg på undervisningsformene, og gir muligheter for koplinger til andre koder ved aktivitetssegmentet enn fagdelt undervisning gjør.

Individuell lesning og/eller arbeid med lærerdefinerte oppgaver (UF9)

Elevene arbeider individuelt med tildelte gjøremål.

Framføringer (UF10)

Framføringer kan dreie seg om å lese høyt for klassen, å forevise produkter og/eller fortelle om arbeid som er utført, å framføre dramatiseringer, egne fortellinger, etc.

Lærerveiledning av enkeltelev (UF11)

Læreren veileder enkeltelev med individuelt tildelt oppgave eller del av gruppearbeid.

Lærerveiledning av elevgrupper (U12)

Læreren bistår elevene gruppevis.

Film/video , audiovisuelt (UF13)

Elevene ser film og lytter til lydopptak, etc.

Lekpregete aktiviteter (UF14)

Elevene gjennomfører eller lærer nye, lekpregete aktiviteter.

Elevene veileder hverandre (UF15)

Det kan være en elev som veileder en annen elev eller gruppe elever. Elevene kan også gjensidig veilede hverandre.

BESTEMMELSE AV FORLØP OG GJØREMÅL

Det engelske ordet «pacing» (Stodolsky 1988), refererer til hvem som bestemmer hva som skal skje i et aktivitetssegment. Grannis bruker begrepet «press» om det samme, dvs. den som presser eller direkte tilskynder det som skal skje. Fem kategorier for slik bestemmelse av forløp og gjøremål var identifisert og kodet:

Lærer bestemmer forløp og gjøremål (P1)

Dette refererer til direkte lærerdirigerte gjøremål, og skjer når læreren leder aktiviteten i samlet klasse, eller når elevene alene eller i gruppe utfører presist definerte gjøremål.

Den enkelte elev bestemmer selv forløp og gjøremål (P2)

Eleven selv bestemmer hva som skal gjøres, selv om læreren innimellom kan støtte eller samhandle med eleven.

Elevene bestemmer i fellesskap forløp og gjøremål (P3)

Dette skjer når elevene i fellesskap bestemmer hva som skal gjøres og hvordan dette skal gjøres, selv om læreren også her innimellom kan støtte eller samhandle med elevene.

Utdelt materiell eller ramme bestemmer forløp og gjøremål (P4)

Denne koden er brukt for aktiviteter der materialet som brukes eller tidligere utførte handlingsmønstre gir instruksjon og støtte i arbeidet. Det kan dreie seg om gjenkjenning av arbeidsstruktur gjennom bruk av materiell, eller om praktiske gjøremål som er gjort på samme måte mange ganger.

Lærer og elever bestemmer i fellesskap forløp og gjøremål (P5)

Dette kan innebære at elevene i stor grad selv bestemmer forløp og gjøremål i tråd med forutsetninger for dette, men disse bestemmelsene følger lærerens tilrettelagte strukturer for arbeidet. Elevene deltar i en handlingsrettet dialog om målsetninger, gjøremål og evaluering. De kan f.eks. komme med idéer, be om materiell og utstyr og bestemme rekkefølgen på gjøremålene som læreren har satt opp i f.eks. et arbeidsprogram. Når arbeidsformer og aktivitetsstrukturer er innarbeidet som handlingsberedskap og innforståtte handlingsmønstre, skjer arbeidet innen kjente tilrettelagte rammer. Muligheter for slik bestemmelse av forløp og gjøremål er ikke utviklet på et trinn mellom lærer og elevkontroll, men som en struktur bakenfor lærer og elevkontroll (Grannis 1978). Dette forutsetter visse innarbeidete innforståtte handlingsmønstre.

HVEM SOM FORETAR VALGENE

Hvem som foretar valgene i startfasen og underveis i arbeidet forteller, i lys av helhetlige handlingsmønstre, mye om hvordan innforståtte handlingsmønstre er utviklet og kan utvikles.

Elevene gjør valg innen lærerens valgte avklarte rammer (V1)

Dette innebærer at læreren strategisk tilrettelegger undervisningen tilpasset elevenes forutsetninger for å foreta selvstendige valg. Som et grunnlag for gradvis utvikling av at elevene skal bli i stand til å foreta egne valg, legger hun bevisst til rette for at de skal foreta slike valg. Dette innebærer at elevene er i stand til å foreta egne valg fordi de kan handle ut fra innforståtte handlingsmønstre. Som et ledd i gradvis læring av handlingsmønstre, skjer en diskurs mellom lærer og elever om tilrettelegging og valg.

Elevene foretar valgene (V2)

Elevene har stort handlingsrom og velger selv hva som skal gjøres.

Læreren har gjort alle valgene for hva som skal skje (V3)

Dette innebærer at elevene må tilpasse seg de valgene som læreren har foretatt, og at de ikke trekkes inn i en diskurs om disse valgene.

HVORDAN TILBAKEMELDINGER GIS

Evalueringsformene som praktiseres tilkjenner mulighetene for eiendomsfølelse til det arbeidet som skjer, og muligheter til i tråd med eiendomsfølelse å ta ansvar. Dette tilkjenner også ivaretaking av utvidete opplæringsmål.

Gjennom lærerevalueringer (T1)

Dette innebærer at læreren har definert både målene og måloppnåelse.

Gjennom at elevene i en dialog trekkes inn i evalueringen av læreroppstilte mål (T2)

Læreren bruker ikke strukturer for at elevene selvstendig skal evaluere måloppnåelse, og elevene er ikke innforståtte med slike strukturer. Selv om læreren forsøker å trekke elevene inn i en dialog om evaluering av målene, blir lærerens evalueringer målbærende, etter som elevene strukturelt ikke har lært selv å oppstille mål og evaluere de målene de da har større forutsetninger for å ha bevissthet om og dermed ansvar for.

Gjennom at elevene selv evaluerer i forhold til læreroppstilte mål (T3)

Dette innebærer at læreren har definert målene, men at elevene på et selvstendig grunnlag må evaluere måloppnåelse.

Gjennom at elevene selv evaluerer i forhold til felles oppstilte mål (T4)

Dette innebærer at målene er definert i en dialog mellom lærer og elever, og at elevene foretar en selvstendig målevaluering.

Gjennom at elevene selv evaluerer i forhold til egne oppstilte mål (T5)

Dette innebærer at elevene selv må stille opp mål for det som gjøres og selv må evaluere måloppnåelse.

DEN ROLLEN LÆREREN INNTAR

Lærerrollen griper inn i mye, men defineres her i forhold til rolle i organiseringen.

Tilrettelegger for tilpasset selvforvaltning innen avklarte rammer (LR1)

Læreren fungerer her som en tilrettelegger for at innforståtte handlingsmønstre skal utvikles og elevene skal bli i stand til å ta større og større ansvar i undervisningen. Slik tilrettelegging tilpasses elevenes forutsetninger for selvforvaltning. Samtidig gis det rom for tilpassede utfordringer og en veksling fram og tilbake mellom aktiviteter som krever forskjellige former for elev- og lærerkontroll (Grannis 1978). Slik veksling blir mulig på grunn av en dialog om det som skjer.

Tilrettelegger for selvforvaltning som generelt ideal (LR2)

Elevenes selvforvaltning settes her i fokus for måloppnåelse, uten at dette er ytre styrt eller tilrettelagt tilpasset erfaringsgrunnlag og innforståtte handlingsmønstre.

Lærerstyring mer enn tilrettelegging (LR3)

Tilnærmingen vitner om en lukket undervisningskode (Bernstein 1977). I en slik faglig sammenheng ivaretas faglig læring og kognitive mål mer enn allsidige læringsprosesser .

HVOR ARBEIDET ER LOKALISERT

Hvor arbeidet er lokalisert sier mye om fleksibiliteten i dialog mellom lærer og elever knyttet til undervisningsformer, om innforståtte handlingsmønstre og helhetlig kontekst.

I felles klasserom (L1)

Dette innebærer at undervisningen kan skje på varierte måter, men i samlet rom.

Ved hver sine pulter eller individuelt atskilt på annen måte (L2)

Elevene er avgrenset fra hverandre med de arbeids- og interaksjonsstrukturer dette innebærer.

Ved mindre fleksibelt organiserte gruppebord (L3)

Elevenes pulter kan være plassert sammen slik at dette utgjør små gruppebord. Elevene kan også være gruppert tett sammen rundt enkeltpult.

Ved større gruppebord (L4)

Elevene er plassert i større grupper rundt større bord. Dette krever andre samhandlingsstrukturer enn små gruppekonstellasjoner.

I forskjellige rom (L5)

Forskjellige elevgrupperinger arbeider i atskilte rom.

I nærmiljøet (L6)

Arbeidet foregår utenfor klasserommet og skoleområdet.

Arbeidet foregår selvforvaltet på varierte steder (L7)

Elevene arbeider lokaliseringmessig selvforvaltet, individuelt eller i gruppe.

AKTIVITETSSEGMENTETS TILSIKTEDE KOGNITIVE KUNNSKAPSNIVÅ

Kunnskapsnivået som aktivitetssegmentet tar sikte på å stimulere, avhenger av læringsprosess. Slik læringsprosess kan ikke forstås uavhengig av en helhetlig forståelse av aktivitetssegmentets handlingsmønstre sett i lys av de totale handlingsmønstrene og helhetlig kontekst. Hvordan elevene befatter seg med kunnskapsfeltet, om de får kunnskapen formidlet, hvordan kunnskapen formidles, hvilke helhetlige sammenhenger kunnskapen settes inn i og hvilke refleksjonsnivåer forståelsen krever, er alt med og bestemmer aktivitetssegmentets kognitive kunnskapsnivå.

Forståelse på faktanivå (K1)

Undervisningsinnholdet dreier seg om tilegnelse av faktaopplysninger.

Forståelse på begrepsnivå (K2)

Undervisningsinnholdet dreier seg om forståelse av sakens kjerne, hva dette er et tilfelle av.

Dette krever større grad av prinsipiell drøfting og eksemplifisering.

Forståelse på modellnivå(K3)

Modeller består av et mer eller mindre stort antall fakta, begrep, praktiske konsekvenser og sammenhengen mellom disse. I mer omfattende modeller kan også teorier inngå. Mindre komplekse modeller kan anvendes for å oppnå perspektivrike oversikter, tydeliggjøre indre sammenhenger og større dybde i oppfatningen av omverdenen. Modeller på kognitivt nivå beskriver undervisningsinnhold (K3a), men også innforståtte strukturer for undervisningsaktiviteter og handlingsmønstre (K3b).

Forståelse på teorinivå (K4)

Teorier består også av et mer eller mindre antall fakta og begrep og disses innbyrdes sammenheng. Slik forståelse beskriver hvordan ting forholder seg uten å konkretisere dette gjennom en modell. Teorier krever et enda større kognitivt forståelsesnivå enn modellnivået.

FORVENTET ELEVRESPONS ELLER INTERAKSJON

Hvordan elevene responderer kan kun avdekkes som lærerens generelle inntrykk av hvordan de forholder seg i arbeidet sett i relasjon til hvordan det er forventet at de skal forholde seg.

Elevengasjement ut fra selvforvaltning (E1)

Elevene viser eiendomsfølelse til det som gjøres og tar initiativ i sakens innhold.

Engasjement ut fra saklig interesse og ansvarsfølelse (E2)

Elevene engasjerer seg seriøst i faglige spørsmål og finner læringsarbeidet interessant innen eksisterende rammer.

Elevrespons eller interaksjon som forpliktende gjensvar på tildelte oppgaver.(E3)

Elevene gir respons og gjør sine forpliktelser uten at dette bygger på elevenes eget initiativ og egen medvirkning. Responsen kan gi grunnlag for faglig interesse og fordypning, men elevene er ikke aktivert mot flere sider av utviklingsmålene i læreplanens generelle del.

Elevene viser liten respons og interaksjon (E4)

Elevene forholder seg på utsiden av gjøremålene, går ikke inn i utfordringene og deltar ikke konstruktivt i interaksjonen.

IMPLISERTE FERDIGHETER

Hvordan lærer og elever i arbeidet forholder seg til målsetninger av ferdighetsmessig art, er en side av det totale samfunnsfaglige innholdet (Vernersson 1995). Dette har også betydning for den helhetlige læringskonteksten.

Undervisningen stiller krav til handlingsrettet ferdighet (IF1)

Dette kan dreie seg om at faglig tilknyttet ferdigheter inngår som mål i undervisningen, f.eks. å skrive pent og ryddig, tilrettelegge for praktiske arrangementer eller å rydde opp etter gjøremål. Dette innebærer arbeidsrutiner mer enn forståelse av handlingsmønstre også på kognitivt nivå.

Handlingsrettet ferdighet er bevisstgjort handlingsmønster (IF2)

Ferdigheter kan også være knyttet til lærte handlingsmønstre på modellnivå, f.eks. til innforståtte framgangsmåter tilknyttet arbeidsformer, kommunikasjon og samhandling. Slik forståelse stiller krav til forståelse på kognitivt nivå så vel som praktisk nivå. Forståelsen uttrykkes kognitivt av elever eller gjennom læreroppfølgning.

IMPLISERTE HANDLINGSRETTEDE SOSIALE MÅL

Å lære samfunnskunnskap må mer enn i noe fag implisere handlingsrettete, sosiale mål, dvs. målsetninger på kognitivt plan må omsettes til praktisk handling.

Undervisningen stiller krav til sosial samhandling (IS1)

Læreren tydeliggjør sosiale læringsmål i undervisningssammenhengene i faget, og vurderer dette som en side av arbeidsprosessen.

Sosial samhandling søkes bevisstgjort som handlingsmønster (IS2)

Elevene trekkes inn i defineringen av sosiale læringsmål og evaluering av hvordan de mestrer den siden av arbeidet. Dette læres som strukturer i arbeidet, og søkes lært som innforståtte handlingsmønstre som elevene etter hvert kan forholde seg til på egen hand.