

Politiske visjoner og pedagogisk virkelighet

Politikk – Læreplanreformer – Privatisering

Ingrid Telebond



Masteroppgave pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det
utdanningsvitenskapelige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

01.11.10

Klausul

Ord på veien fra Kant

”Da udviklingen af de naturlige anlæg hos mennesket ikke sker af sig selv, er al opdragelse – en kunst ... denne kunsts oprindelse er... enten mekanisk, planløst ordnet efter givne omstendigheder, eller bevidst. Mekanisk opstår opdragelseskunsten kun ved tilfældige lejligheder, hvor vi erfarer, om noget er skadelig eller nyttigt for mennesket. All opdragelseskunst, som blot opstår mekanisk, må nødvendigvis være beheftet med mange fejl og mangler, fordi der ikke ligger nogen plan til grund for den. Opdragelseskunsten eller pædagogikken må altså blive bevidst, hvis den vil utvikle den menneskelige natur på en sådan måde, at den når til sin bestemmelse... pædagogikken må blive et studium, ellers tør man ikke forvente seg noget af den, og da vil de, der er fordærvet gjennom deres opdragelse, blot opdrage andre. Det mekaniske i opdragelses kunsten må forvandles til videnskap, ellers vil den aldrig blive til en sammenhengende bestræbelse, og den ene generation vil da kunne rive det ned, som den foregående har bygget opp”

Videre:

”Et princip, som især de mænd, der udkaster planer for opdragelse, bør holde seg for øje, er følgende: Børn skal ikke kun opdrages til den nuværende tilstand, men også med henblik på menneskeslægtens potentielt bedre tilstand i fremtiden, dvs. menneskehedens ide og hele dens bestemmelse. Dette princip er af stor viktighed ... her viser det seg ...to hindringer: For det første...foreldre sørger for at deres børn kommer godt i vej. Og for det andet betrakter fyrsterne kun deres undersåtter som instrumenter for deres hensigter. Forældre sørger for huset, fyrsterne for staten. Ingen af dem har som overordnet mål det, som er bedst for verden, eller den fullkommenhed, som menneskeheten er bedstemt til, og som den har anlæg for. Udkastet til en opdragelsesplan ...må gøres kosmopolitisk...”

Til slutt:

”Kun ved at den generation overleverer sine erfaringer og kundskaber til den næste, som igen føyer noget til, og herefter overdrager... til den næste, kan der oppstå et riktig begreb om opdragelse. Hvilken stor kultur og erfaring har ikke dette begreb som forutsætning!. ... Måske efterligner den enkeltes opdragelse menneskehedens dannelse i almindelighet, således som den utvikles fra slægt til slægt ... To af menneskenes frembringelser kan vel anses for de viktigste, nemlig regerings- og opdragelseskunsten, og dog strides man endnu om deres ide`”.

Immanuel Kant (2000) . *Om Pædagogik*, s. 27-29.

Innhold

INNHold	3
FORORD	6
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	6
1. INNLEDNING	8
1.1 OPPGAVENS PROBLEMSTILLINGER.....	12
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	13
1.3 DEN OFFENTLIGE OG PRIVATE RAMMEN I OPPGAVEN	15
1.3.1 <i>De to skolene som gir det empiriske grunnlaget i oppgaven</i>	15
2. KOMPLEKSITETEN I LÆREPLANUTVIKLINGEN	17
2.1 OPPTAKTEN TIL L97: HISTORISK TILBAKEBLIKK.....	19
2.1.1 <i>Politisk ideologi, samfunnsinteresser og individuell opplæring</i>	23
2.1.2 <i>Kunnskap</i>	25
2.1.3 <i>Verdier</i>	28
2.1.4 <i>Individualitet</i>	35
2.1.5 <i>Oppsummering L97</i>	37
2.2 KL06: FRA INSTRUMENTALISTISK MISSTAK TIL BALANSERT REALISME?	38
2.2.1 <i>De viktigste endringene fra L97 til KL07</i>	40
2.2.2 <i>Kunnskap</i>	42
2.2.3 <i>Verdier</i>	43
2.2.4 <i>Individualitet</i>	46
2.2.5 <i>Oppsummering KL06</i>	54
2.3 FRA OFFENTLIG LÆREPLAN TIL DEN PRIVATE LM06: HVA ER FORSKJELLIG?	56

2.3.1	<i>Introduksjon til Montessoris filosofi og metode</i>	58
2.3.2	<i>Metodefrihet og fagplaner</i>	60
2.3.3	<i>Normaliseringen gjennom arbeidet, frihet og ansvar</i>	63
2.3.4	<i>Fire elementer for læring</i>	66
2.3.5	<i>Oppsummering og konklusjoner</i>	67
2.4	OPPSUMMERING AV KAPITTEL 2	69
3.	UNDERSØKELSENS FREMGANGSMÅTER	72
3.1	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	74
3.2	TEKSTANALYSE; HERMENEUTIKK OG KRITISK TEORI.....	77
3.3	OBSERVASJON OG KLASSEROMSFORSKNING	80
3.4	INTERVJUER MED GLIDNING OVER MOT AKSJONSFORSKNING.....	86
3.5	RELIABILITET.....	90
3.6	VALIDITET	96
4.	RUS OG BMS	98
4.1	PRESENTASJON AV SKOLENE	98
4.1.1	<i>RUS en ungdomsskole</i>	98
4.1.2	<i>BMS – en privat grunnskole</i>	99
4.2	PRESENTASJON AV ELEVENE	102
4.2.1	<i>Elevene ved BMS</i>	102
4.2.2	<i>Elevene ved RUS</i>	102
4.3	RESULTATER FRA OBSERVASJONENE	103
4.3.1	<i>Observasjonene ved BMS</i>	103
4.3.2	<i>Observasjoner ved RUS</i>	109
4.4	RESULTATER FRA INTERVJUENE	113

4.4.1	<i>Opplever BMS elevene at de får frihet og blir involvert i planlegging og gjennomføring av undervisningen?</i>	114
4.4.2	<i>Opplever RUS elevene at de får frihet og blir involvert i planlegging og gjennomføring av undervisningen?</i>	121
5.	DRØFTING OG KONKLUSJONER	127
5.1	ER DET FORSKJELLER MELLOM LÆREPLANVERKENE I DEN OFFENTLIG OG PRIVATE SKOLEN, OG HVA BESTÅR FORSKJELLENE I?	128
5.1.1	<i>Hvilke forskjeller finnes mellom læreplanene?</i>	128
5.2	ER DET FORSKJELLER VED DEN PRAKTISKE ORGANISERINGEN OG GJENNOMFØRINGEN AV LÆRINGEN? 132	
5.2.1	<i>RUS: organisering og gjennomføring</i>	132
5.2.2	<i>BMS: organisering og gjennomføring</i>	135
5.3	HVA ER ELEVENES EGEN VURDERING AV OM DE UTVALGTE LÆREPLANMÅL ER OPPNÅDD I HENHOLDSVIS DEN OFFENTLIGE OG DEN PRIVATE SKOLEN.	141
5.3.1	<i>Mener elevene at de blir involvert i planlegging og gjennomføring av egen læring?</i>	142
5.3.2	<i>Mener elevene at de får individuell tilpassning?</i>	149
5.3.3	<i>Mener elevene at de får frihet til å velge selv?</i>	157
5.4	AVSLUTNING	164
	KILDELISTE	169

Forord

Bakgrunn for valg av tema

Gjennom studiene ved Pedagogisk forskningsinstitutt har mine interesseområder og oppmerksomhet vært rettet mot ulike deler av hovedområdene i pensum. Fra en tilnærming og erfaringsbakgrunn innen sosiologien, organisasjon og ledelse, samt næringsliv, har jeg beveget meg mot didaktikken og særlig læreplanutviklingens prosesser: politikk, samfunnsutvikling og læreplanutvikling, og spenninger som hele tiden flyter og gjensidig påvirker disse. Kompleksiteten både i substans og tidsperspektiv ved utviklingen av de siste reformene i Norge, og hvordan reformene er blitt til gjennom politiske visjoner og ideologier, kombinert med krav fra samfunns- og næringsliv og skolen selv.

Dette arbeidet har ligget i mange år grunnet personlig sykdom og livsutfordringer, og ble i fjor vår tatt frem igjen for å vurdere relevans. Design og problemstillinger ble aktualisert og skreddersydd, og det empiriske undersøkelsene ble spisset og gjennomført i systematisk form.

Mot slutten av studiet har jeg også hatt en nysgjerrighet og draging mot å både forstå og lære mer om det pedagogiske praksisområdet, skolen. Jeg er verken lærer eller har mitt daglige virke i skolens hverdag, så utgangspunktet er nysgjerrighet og interesse ovenfor den praksisarena som grunnutdanningen i pedagogikk har gitt meg. Jeg kunne ikke avslutte masterstudiet i pedagogikk uten å ta del i fagets virkelighetsarena og forsøke å opparbeide en grunnleggende forståelse for den praktiske hverdagens utfordringer.

I stedet for å starte ved mitt naturligste perspektiv i forhold til egen erfaringsbakgrunn, skolen som lærende organisasjon og lærernes betingelser og forutsetninger for å utøve sitt oppdrag, har jeg blitt dratt opp på det planet som er

selve kjernen i skolen: elevenes verden, noe som har utvidet mine perspektiver i egen læring og etablert en ydmykhet for alle deler av skolen som en lærende organisasjon eller institusjon for ansatte og elever.

Oppgaven setter videre fokus på en samfunnsrelevant utvikling i skole Norge, der fremveksten av alternative skoler i Norge og deres plass er omdiskutert. Jeg forsøker ikke svare på, eller diskutere en slik problemstilling, men snarere bidra til å belyse faktiske forskjeller mellom den offentlige og private skolen som kan være et nyttig kunnskapsbidrag til å belyse hva forskjellene faktisk består i, og dermed også hvordan de ulike alternativene kan dra nytte av hverandres kunnskap og kompetanse.

Jeg ønsker videre å inspirere pedagogisk forskning til større aktivitet på privatskolearenaen for å fremskaffe kunnskap om forskjellene både i organiseringen av læringen, gjennomføringen og fagdidaktikken. Jeg ønsker at mitt bidrag kan være et eksempel på hvordan dette kan gjennomføres på en relevant måte. Effektmålet av en slik forskningspraksis, kan bidra til bedre utdanning for barn og ungdom, hvor læreplanens intensjoner om å ivareta hvert enkelt individ gjennom tilpasset læring, involvering i egen læringsprosess, og frihet til å ta egne valg i prosessen, er mulig å oppnå i praksis.

Jeg vil takke min veileder professor Karl Øyvind Jordell for uunnværlig rådgivning, kunnskapsformidling, hjelp og støtte underveis, både på det profesjonelle og det medmenneskelige plan. Uten hans veiledning, og evne til å skape gode situasjonsbestemte og helhetsorienterte didaktiske møter - en situasjonsbestemt veiledningsdidaktikk - hadde ikke dette arbeidet blitt slutført.

1. Innledning

Intensjonene som ligger til grunn for en reform, gjenspeiles ikke alltid fullt ut i de ferdige planene. De ulike politiske ideologier og verdimotsetninger fører ofte til kompromissløsninger i den endelige plan. Prosessene og utviklingsarbeidet, samt de formelle prosesser i Stortinget, er et svært tidkrevende arbeid som går over flere år. Tidsperspektivene fra visjonene vokser frem til de manifester seg i læreplanene, og videre til mål og intensjoner gjenspeiles i praksis i skolen, kan være svært lang.

Dialektikken, brytningene og den gjensidige påvirkningen mellom samfunnsutviklingen, næringslivskrav, krav fra skolen selv og påvirkning fra de politiske ulike ideologer, former og bestemmer det pedagogiske grunnlaget og innholdet i skolen.

Jeg har med dette arbeidet to hovedhensikter

- Den første er å redegjøre for hovedtrekkene i læreplanutviklingen i grunnskolen i Norge de siste 20 år, og trekke ut de mest sentrale utviklingstrekk og temaer. Dette inkluderer også en redegjørelse for en privat skoles gjeldende læreplan, og forskjeller mellom den offentlige og den private læreplanen.

Grunnen til at jeg ønsker å sette fokus på dette, er å få frem en forståelse for hvordan innholdet i planene blir til, kompleksiteten i arbeidene, og tidsperspektivet i utviklingen av nye reformer.

I tillegg danner denne gjennomgangen et viktig grunnlag for den andre hovedhensikten i oppgaven og for oppgavens problemstillinger om skolens praksis jfr. nedenfor.

Læreplanutviklingen påvirkes blant annet av krav fra samfunn, arbeidsliv, skolen selv og politikk. Jeg skal vise hvordan noen krav og forventninger fra disse interessentene påvirker og former en kompleksitet ved utviklingen av planene, og dermed skolen

som leverandør av kultur og kunnskap. De politiske ideologiske spenningene som ligger i utredningsfasene, bestemmer ofte hva som blir substansen i de endelige planene.

Jeg har valgt å redegjøre for noen av de sentrale utviklingstrekk i læreplanutviklingen i Norge de siste 20 år, først og fremst ved hjelp av det politiske utredningsarbeidet i forkant av reformene, og ved hjelp av de faktiske læreplandokumentene. Jeg har også valgt å sette fokus på krav fra arbeidslivet, noen trekk i samfunnsutviklingen og den økte fokus på individualiseringen gjennom perioden.

Jeg har lagt særlig vekt på politikk og dialektikken mellom samfunnsinteresser og de individuelle interesser gjennom utredningsfasene i arbeidet med læreplanverkene, men setter også noe fokus på skolens forutsetninger for å realisere planverkets intensjoner. Primært har jeg fokusert på temaer som jeg oppfatter som sentrale gjennom hele perioden: *kunnskap, verdier og individualitet*.

Til slutt redegjør jeg for eventuelle forskjeller i en gjeldende offentlig og privat læreplan. Dette for å dokumentere forskjeller i planene, og legge et grunnlag for å kunne drøfte resultatene fra undersøkelsen i oppgaven, som utgjør oppgavens andre hovedmålsetting:

- Den andre hovedhensikten i oppgaven er å undersøke praksis fra både den offentlige og private skolen. Jeg henter frem igjen temaene fra hovedtrekkene i læreplanutviklingen gjennom perioden og undersøker om enkelte mål og intensjoner rundt disse utvalgte tema gjenspeiles i, eller er oppnådd i praksis.

Grunnen til at jeg ønsker å sette fokus på forskjeller mellom offentlig og privat skole, og undersøke fakta både i forhold til planverkene og i praksis, har sin bakgrunn i den økte privatiseringen av grunnskolen i Norge – også gjennom de siste 20 år. Det er derfor aktuelt både for pedagogisk teori og ikke minst for den samfunnsaktuelle debatten.

De politiske ideologiske endringene og samfunnsutviklingens verdier som det settes fokus på i oppgaven, har ført til en økt privatisering i grunnskolen. Dette setter nye krav til den pedagogiske forskningen, hvor undersøkelser om forskjeller mellom skoleslagene kan fremlegges og dermed også diskuteres på en konstruktiv måte.

På denne måten kan pedagogikken oppnå ny og bredere viten om den pedagogiske praksis i de private skolene, som igjen kan bidra til ny utvikling og økt kunnskap for den offentlige skolen – og visa versa. Bare på denne måten, ved å skaffe tilveie faktisk kunnskap, blir debatten fruktbar og argumentasjonen basert på faktisk viten om hva som er forskjeller og ulikheter.

Mitt mål med dette bidraget er å vise til hvordan dette kan gjøres i praksis, slik at målet i debatten blir søken om mer pedagogisk kunnskap snarere enn å ta stilling til privatisering eller ikke. Jeg har valgt å vise hvordan dette kan gjøres ved å ta utgangspunkt i de tre temaene: *kunnskap*, *verdier* og *individualitet*. Disse tre temaer oppfatter jeg som sentrale i den substansielle utviklingen gjennom den fasen oppgaven representerer.

Den aktuelle debatten om privatskolenes plass og de politiske verdier og ytringer om innhold og fokus i skolen på den ene siden, og det økende kravet om utøvelse av individets rett til individualitet, frihet og mangfold på den andre, fordrer at pedagogisk forskning i større grad setter fokus på faktiske forskjeller mellom den offentlige og de alternative skolene i praksis.

Jeg har *observert* organiseringen og gjennomføringen av læringen i en offentlig og en privat skole (montessoriskole). Videre har jeg også *intervjuet* noen få elever fra begge skoleslag, for å undersøke om det finnes eventuelle forskjeller i elevenes egen oppfatning av måloppnåelse av det ene temaet om individualitet.

Gjennom intervjuene, som setter særlig fokus på individualitetens interesser i form av tilpasset opplæring, involvering, frihet og ansvar, fremkommer elevenes egne oppfatninger av om de blir involvert i forberedelse, gjennomføring og evaluering av egen undervisningen. Svarene på disse spørsmålene vil gi oss en indikasjon på om

læreplanenes mål og intensjoner på dette punkt, er nådd på de arenaer som undersøkes nå flere år etter innføringen av selve reformen.

Det var også intensjonen å innlemme et fokus på de pedagogiske metodene innen fagdidaktikken i de to ulike skoleslagene. Å kunne dokumentere forskjeller i undervisningsmetode og fagdidaktikk i ulike basisfag i offentlig og privat skole, ser jeg på som viktig og grunnleggende kunnskap som er nødvendig for debatten om privatskolenes rett – og ikke minst deres plass.

Jeg startet på dette arbeidet, spesielt fordi montessoriskolen både representerer et privat alternativ, men også en alternativ metodisk pedagogikk (fagdidaktikk). Dette ville imidlertid vært et tema som ville tatt all plass i en slik sammenheng alene, samt at det hadde vært nødvendig med fagdidaktisk kunnskap for å få mest mulig nytte og kunnskap ut av en slik studie.

Konsekvensene av en slik undersøkelse, å kunne redegjøre for den faktiske forskjellen i bruken av de pedagogiske læringsmetodene i offentlig skole og private alternativer, vil gjøre debatten enda mer aktuell og relevant og ikke minst legge til rette for et samarbeid på tvers, med en gjensidig forståelse av hverandres styrker og beste praksis. Dette gjelder på både de politiske arenaer og på de øvrige arenaer i utdanningssystemet. Et slikt undersøkelsesfokus og kunnskap ville i neste omgang kunne medvirke til utvikling av undervisningen i alle skoler, kanskje spesielt til metodisk og didaktisk nytenkning i den offentlige skolen.

Det er fristende å utvide perspektivene i oppgaven både til å si noe om skolen som organisasjon, dens ledelse og som lærende arena, samt lærerrollens mål og innhold, kompetanseutvikling og generell skole- eller organisasjonsutvikling. Oppgavens rammer er imidlertid for snever til å belyse alt dette, og derfor er dette arbeidet kun begrenset til å belyse bare noen av disse tema. Jeg antyder likevel til forutsetninger for å kunne realisere intensjonene underveis i oppgaven, samt at det for den interesserte leser vil være tilgjengelig et vedlegg som omhandler styring og implementering.

1.1 Oppgavens problemstillinger

Dette prosjektets virkelighetsglimt og empiriske grunnlag er hentet fra den praktiske hverdagen i skolen, både fra den offentlige og den private arenaen. Det første hovedfokus som jeg redegjorde for foran, læreplanutviklingen de siste 20 år og spesielt de sentrale temaer gjennom denne tiden, og forskjeller mellom den gjeldende offentlige og private læreplanen som er representert i oppgaven, legger grunnlaget for den empiriske undersøkelsen.

Den første problemstillingen er:

- **Finnes det forskjeller mellom den offentlige og den private skolens gjeldende læreplan?**

Denne problemstillingen undersøkes ved hjelp tekstanalyse. Den omfatter følgende del-problemstillinger:

- Er det forskjeller i planverkene?
- Hvilke eventuelle forskjeller?

Den andre problemstillingen er formulert slik:

- **Er den praktiske organiseringen og gjennomføringen av læringsarbeidet forskjellig i den offentlige og private skolen?**

Denne problemstillingen undersøkes ved hjelp av observasjon. Den omfatter følgende del-problemstillinger:

- Er organiseringen og gjennomføringen av læringsarbeidet forskjellig?
- Hva er i tilfelle forskjellig?

Den tredje problemstillingen omhandler:

-
- **Mener elevene at de utvalgte læreplanmål er oppnådd både i den offentlige og den private skolen?**

Denne problemstillingen undersøkes ved hjelp av intervjuer. Den omfatter følgende del-problemstillinger:

- Mener elevene at de blir involvert i planlegging og gjennomføring av egen læring?
- Mener elevene at de får individuell tilpassning?
- Mener elevene at de får frihet til å velge selv?

1.2 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 gjør rede for oppgavens utgangspunkt, rammer, struktur intensjoner, mål og problemstillinger. Rammer og kontekst synliggjøres. Videre viser jeg hvordan problemstillinger og visjoner er tenkt undersøkt, drøftet og presentert. De skolene som danner grunnlaget for undersøkelsen blir kort presentert, slik den offentlige og private rammen blir klarere for leseren. En mer omfattende presentasjon av skolene og deres lokale mål og visjoner, vil finne sted i kapittel 4.

I kapittel 2 blir opptakten og de politiske prosessene ved konstruksjonen av både Læreplanverket for grunnskolen (heretter kalt L97) og Kunnskapsløftet (heretter kalt KL06) redegjort for. Her i denne konteksten, hvor kompleksiteten, tidsperspektivet og de utvalgte og sentrale temaene fra substansen gjennom perioden står i fokus, legger dette føringen for behandlingen av de mer spesifikke problemstillingene som drøftes i kapittel 5.

For å kunne si noe om forskjeller mellom det offentlige og det private alternativet, gjør jeg også rede for Læreplanen for Montessoriskoler (heretter kalt LM06), og fremhever forskjeller planene i mellom.

I kapittel 3 redegjøres det for valg av fremgangsmåter i oppgaven, metodologiske betraktninger og vitenskapelig ståsted, valg av og vurderinger av egne fremgangsmåter og metoder for å kunne belyse og best mulig svare på problemstillingene som oppgaven søker å si noe om. Det blir redegjort for bruken av tekstanalyse, deler av kritisk teori, observasjon, samt intervju med glidning over mot aksjonsforskning. Det blir også redegjort for gjennomføringen av den empiriske undersøkelsen i praksis på de ulike arenaer og case. Videre blir prosessene fra design, begrepskategorisering og tolkning gjennomgått. Til slutt legges et kritisk perspektiv på undersøkelsens gjennomføring, holdbarhet, og generaliseringsbarhet.

Presentasjon av data fra observasjoner og intervjuer fra både den offentlige og den private skolen utgjør kapittel 4. Der gis også en mer omfattende presentasjon av skolene.

Det sentrale funn fra undersøkelsen belyses og diskuteres i kapittel 5. De drøftes i lys av tekstanalysen med et kritisk blikk på gjennomgangen av mål og intensjoner i plandokumentene som er presentert i kapittel 2. Videre blir forskjeller mellom skoletypenes organisering og gjennomføring av undervisningen klargjort og drøftet. Det samme gjelder elevenes svar og oppfatninger om måloppnåelse i forhold til egen læring vedrørende de begrensede begreper som er utvalgt i undersøkelsen. Det blir videre sett på eventuelle differanser i svarene til elevene, avhengig av om elevene kommer fra den offentlige eller private skolen.

Avslutningsvis fremmer jeg en konklusjon og oppsummering av oppgavens mål og hensikt.

For den interesserte leser vil det være et vedlegg til oppgaven som omhandler styring og implementeringsproblematikk. Perspektivene blir drøftet i lys av læreplanteori.

1.3 Den offentlige og private rammen i oppgaven

For å kunne si noe om faktiske forskjeller, ulikheter og gap mellom den offentlige skolen og en utvalgt privat skole, har jeg valgt å hente empirisk materiale fra både en offentlig og en privat skole. Begge skoler er anonymisert i oppgaven. Skolene ligger innenfor samme fylke, kommune og nærområde, og de har et godt samarbeid og kommunikasjon seg i mellom. Utvalget som det arbeides med fra skolene er fra to ulike klassetrinn, men de utgjør likevel et relevant grunnlag for sammenligning med utgangspunkt i det undersøkelsen kan si noe om.

Det er viktig å minne om oppgavens kontekst og rammer, og dermed også begrensinger i hva den faktisk kan si noe om. Det siste drøftes nærmere i metodekapitlet. Men allerede her i innledningen, velger jeg å si litt om de to skolene som er rammen og konteksten i denne oppgaven og hvor det empiriske grunnlaget er hentet fra. Dette for å gjøre sammenhengen og grunnlaget for å kunne si noe om forskjeller mellom den offentlige og en privat skole klarere og tydeligere for leseren helt frabegynnelsen.

En mer omfattende presentasjon finner sted i kapittel 4 om undersøkelsen.

1.3.1 De to skolene som gir det empiriske grunnlaget i oppgaven

RUS er en av Akershus største ungdomsskoler. Skolen rommer i dag ca 460 elever, 55 ansatte hvorav 44 er lærere. RUS hovedsatsningsområder er "*Vurdering for læring*" og "*Tilpasset opplæring i et samarbeidende fellesskap*". Skolens overordnede visjon er "*RUS med rom for alle*". I mottoet "*med rom for alle*", ligger også visjonen om at "*alle elever på RUS skal få utvikle sine interesser og talenter i samarbeid med andre*". Skolens egen definisjon på tilpasset opplæring er: "*Å gi eleven et tilfredsstillende læringsutbytte i forhold til sitt potensial som helt menneske. Undervisningen og læringsmiljøet legges til rette slik at eleven blir sett, møtt og utfordret til selv å være aktiv i læringsprosessen i samspill med andre og alene. Med*

kjennskap til den enkelte, gis elevene et variert tilbud med muligheter for læring, mestring og lyst til å utvikle seg videre” (Kvalitetsutviklingsplan 2007).

BMS er en privat grunnskole i samme fylke og kommune som RUS. Den ble etablert 22. mars 1993. Den er en av landets første montessoriskoler, og en endelig godkjenning for driften av skolen ble av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet våren 1995. Det var et omfattende arbeid kommunalt, politisk og ved departementene for å få skolen godkjent, noe som krevde store resurser fra gründere og foreldre.

19. august 1996 startet BMS opp med de ni første skoleelevene i 1. klasse. Skolen hadde to lærere. Siden utviklet skolen seg med nye elever hvert år og etablerte alle trinn. 20. juni 2004 gikk de første 7. trinns elever ut fra skolen. Skolen hadde våren 2009 83 elever og en stab på 18 inkludert daglig leder/rektor og skolesekretær. Det er svært mange barn med spesielle behov ved skolen, da offentlige barneskoler i nærmiljøet de seneste årene har hatt en tendens til å kanalisere barn med spesielle behov til skolen. Lærerkollegiets grunnkompetanse er videre sammensatt av blanding av allmenlærere, montessorilærere, faglærere, spesialpedagoger og assistenter (via uformelle samtaler og web presentasjoner).

Skolens kjerneverdier, om vi skal bruke et begrep fra organisasjonsverden, er

- Læreglede
- Individuell læring
- Universell ansvarlighet
- Fleksibilitet

(opplysninger fra skolens web)

2. Kompleksiteten i læreplanutviklingen

I dette kapitlet skal jeg foreta en gjennomgang av opptakten, forarbeidene og resultatene av de to siste læreplanreformene i Norge. Jeg skal se på noen av de sentrale politiske ideologiske diskusjonene og krav fra samfunns- og næringsliv som har vært med på å forme læreplanreformene i Norge: Læreplanverket for grunnskolen (L97) og Kunnskapsløftet (KL06).

For og også kunne si noe om forskjeller mellom den offentlige og den utvalgte private skolens læreplan, er *Læreplanen for Montessoriskoler*, heretter kalt LM06, også gjennomgått.

I læreplanene uttrykkes felles mål, visjoner og verdier for danning og utdanning av alle elever til og med videregående utdanning i Norge. Læreplanene uttrykker også normer for skoleutviklingen gjennom en tidsbegrenset periode. En læreplan er et komplekst verk, som før sin ferdigstilling har gjennomgått mange og lange utredninger og drøftinger. Ulike politiske ideologier, forskjellige verdi- og samfunnskrav, samt næringslivets krav til kompetanse, er noe av det som påvirker utviklingen av nye reformer. I tillegg er prosessene spekket med dilemma og problemstillinger, noe som ofte kan føre til kompromissløsninger i de endelige dokumenter og visjoner.

Tidsperspektivet er også interessant, da det kan ta svært lang tid fra innledende arbeider til ferdige dokumenter og vedtak – altså fra bevisstgjørings- og utredningsfasene oppstår i politikk og samfunnsliv, til resultatene av dette foreligger i de ferdige reformdokumentene. Det er mange krefter og interesser som deltar underveis i prosessen, og alle disse kreftene, sammen med samfunnsutviklingen, former og bestemmer det pedagogiske grunnlaget og målene med utdanningen.

Verdiene kan ofte bli diskutert og problematisert, spesielt i oppdragelsesfilosofisk sammenheng, men også i forhold til hvilket samfunn vi ønsker å ha og hvilke verdier i samfunnet som er viktigst. Debatten om innholdet i skolen deles ofte inn i fire

dimensjoner: ressursdimensjonen, den sosiale dimensjonen, ulikhetsdimensjonen og kulturdimensjonen. Alle disse dimensjonene består av perspektiver og verdier som ofte kan ha konkurrerende perspektiver. Det må foretas valg, dilemmaer oppstår og noe må velges fremfor annet.

De perspektiver jeg setter fokus på videre, dreier seg hovedsaklig om politikk, implementering, kunnskapskrav, verdispørsmål, og brytninger mellom samfunnsinteressene og individinteressene. Gjennom den perioden det settes fokus på, har det kanskje funnet sted en utvikling fra å vektlegge samfunnsinteressenes sterke felles verdier, kultur og normer, til å i større grad vektlegge det individuelle menneskets behov, valgfrihet og selvstendighet. I forholdet til læreplanarbeidens dimensjoner, er det kanskje riktig å si at jeg konsentrerer meg hovedsakelig om ulikhetsdimensjonen i oppgaven, og utviklingen av denne gjennom den valgte perioden.

Denne utviklingen gjenspeiler også substansutviklingen i læreplanene, sammen med skolens egen påvirkning og reproduksjon. I oppgavens sammenheng settes det særlig fokus på noen få utvalgte temaer som manifesterer seg tydelig i utviklingen og diskursene, og som dermed gjenspeiler seg i læreplanene gjennom de reformene og tiden oppgaven sier noe om.

De temaene som det i sammenhengen settes særlig fokus på er, kravet til *ny og mer kunnskap, verdivalg og etikk, og individualiteten – eller omsorgen til hver enkelt elev.*

Dette kapitlet skal dermed kunne gi et grunnlag til forståelse av kompleksiteten i utviklingen av nye læreplaner generelt. Det skal klargjøre tidsperspektivet i utviklingen av nye reformer, og den lange veien det ofte tar fra krav og visjoner blir uttrykt til en ferdig læreplan kan implementeres til praksis. Disse grunnleggende problemstillingene ved læreplanreformer belyses ved hjelp av sentrale begreper i pedagogisk teori og i den politiske debatten, samt fra innholdet i samfunnsdiskursen.

Kapitlet gir bakgrunn for å kunne drøfte og svare på denne oppgavens problemstillinger i kapittel 5. Problemstillinger og delproblemstillinger, se avsnitt

1.1., er i tillegg rettet mot hva elevene selv mener om måloppnåelse i forhold til de utvalgte emner fra gjeldende læreplan.

I den reformperioden som det i denne sammenhengen sies noe om, har det vært en betydelig utvikling og vekst av privatskoler i Norge. Det private og individuelle behovet til å foreta egne valg for sine barn ser ut til å ha vokst. Dette på bekostning av fellesskapet og samfunnsinteressene. Jeg skal i denne sammenhengen ikke gå mer inn i disse sosiologiske aspektene, men har funnet det både interessant og relevant å innlemme en læreplan, læreplanen for montessoriskolen, fra ett av de private pedagogiske skolealternativer, i mine undersøkelser.

Læreplanen for montessoriskoler (heretter kaldt ML06) danner dermed et nødvendig grunnlag for å kunne si noe om forskjeller mellom den private og den offentlige læreplanen i oppgaven. I tillegg gir den oss konkret kunnskap om læreplangrunnlaget i en alternativ privat grunnskole. Den danner også, sammen med den siste offentlige planen, et godt grunnlag videre til å drøfte elevenes egne meninger om måloppnåelse av de emner det fokuseres på som mest aktuelle læreplanmål i denne sammenhengen.

Jeg skal nå flytte perspektivet tilbake til 1980-90 tallet og vise i grove trekk hvordan de to siste læreplanene L97 og KL06 er blitt til. Dette gjøres med særlig referanse til temaer som representerer hovedperspektiver i oppgaven videre. Deretter redegjøres det for de vesentligste endringene i utviklingen til KL06. ML06 innhold og særpreg, presenteres i korte trekk og det blir spesielt gjort rede for forskjeller fra den offentlige planen.

2.1 Opptakten til L97: Historisk tilbakeblikk

I denne delen skal vi først se tilbake på hva som fant sted i opptakten mot L97.

Deretter presenteres og drøftes de 3 temaene; kunnskap, verdier, og individualitet.

Disse temaer, og det som legges i dem, oppfatter jeg som noe av det mest sentrale for

utviklingen gjennom perioden, og i det ferdige læreplanverket. Til slutt kommenteres og diskuteres forhold rundt politikk og styring.

Arbeidet med en revisjon av gjeldende mønsterplanen fra 1974 foregikk for fullt i den perioden som Torstein Harbo (1997) kaller de tre utviklingsfaser mot M85 og M87 (i boken *Norsk skole i europeisk perspektiv*). Den første fasen i arbeidet med disse planene startet etter Stortingsvalget allerede i 1981 med Willochs rene Høyre-regjering og Austad som minister. Den neste fasen var Willochs regjering med Bondevik som minister. Den tredje og siste fasen er Brundtlands første regjering med Kalle Grøndahl i føringen.

Det som hadde startet som en departemental revisjon av M74, utviklet seg gjennom disse fasene til å bli en aktiv sak hos de folkevalgte i Stortinget (Harbo: 1997a: 73). Gjennom det Harbo kaller de ”forvirrede og detaljrike” diskusjoner i Stortinget, dreide diskusjonene i nyorienteringen i planene seg mot hovedsakelig tre vesentlige siktemål og tema (1997a: 74):

Det første hovedpunktet i diskusjonene dreide seg om faginnholdet og styrking av den faglige kvaliteten. Det andre var rettet mot klargjøring av verdigrunnlag i skolen, noe vi i dag kan se resultatet av ved de såkalte mennesketypene som fremkommer både i L97s og KL06s generelle deler. Det siste siktemålet orienterte seg mot omsorgen for den enkelte elev.

Disse tre vesentlige siktemål og tema i diskusjonene i Stortinget, har kanskje nå nesten tretti år senere utkrystallisert seg som de mest sentrale substansielle utviklingstrekk gjennom den reformfasen som oppgaven fokuserer på. De er derfor også de tre mest sentrale tema fra læreplanutviklingen gjennom perioden som jeg i denne sammenhengen særlig har valgt å behandle.

Med bakgrunn i Harbos begrepsbruk over, som betegner de tre sentrale substansielle siktemål og tema gjennom perioden, har jeg valgt de samme tema for fokus i denne oppgaven, men med litt andre begreper. Jeg har valgt dette fordi jeg opplever disse som mer relevant og brukt i den gjeldende læreplanen og i den pedagogiske

diskursen. Disse begrepene er **kunnskap, verdigrunnlag, og individualitet**. Disse begreper og tema vil være en sentral rød tråd igjennom hele dette arbeidet, både den teoretiske og den empiriske delen.

De substansielle endringene i det Harbo kaller den første politiske fase etter valget i 1981, konsentrerte seg i hovedsak om å styrke faglig innhold, fokusere mer på forskjellige behov hos elevene og klargjøre rammene for valg av lærerstoff. Den tidligere planen M74 representerte et brudd med tidligere planer hvor nettopp minstekravet for kunnskap var fjernet. Nå ønsket man en balansegang, hvor kjernestoff, arbeidsstoff og fagområde skulle være felles for alle ved hjelp av sentral styring eller det man - og spesielt i L97 - har kalt målstyring (Harbo: 1997a: 72).

De viktigste hovedsiktemål med planen i den midterste fase med Willochs høyreregjering, var bedre faglig kvalitet og mer kunnskap. I tillegg ble de verdimessige oppdragelselementene som holdningsskapende virksomhet, omsorg og verdiformidling satt på ordenen. Med andre ord ble trivsel og kunnskap sett på som avhengige faktorer. Resultatet ble M85.

I den tredje og siste fase med Brundtlands første regjering, ble de politiske kompromissene det sentrale i sluttarbeidene med det som skulle bli M87 i Stortinget. Arbeiderpartiet gikk sterkt i mot felles kjernestoff, de ønsket hovedsakelig begrenset felles lærestoff, desentralisering og mer frihet til lærerne. Kirke- og utdanningskomiteen hadde stortingsmeldingen til behandling i over ett år, og komiteen delte seg i synet på de forslag som var presentert. Arbeiderpartiet var i mindretall i forhold til de borgelige partiene med samarbeidspartnere.

De kompromisspregede resultatene som *ble vedtatt* i Stortinget, medførte ingen banebrytende endringer. Ellers kan de sentrale endringene oppsummeres som følgende i planens generelle del: de etiske grunnverdier utvides til å inkludere ”*humanistisk tradisjon*” i tillegg til å være forankret i kristendommen. Vi får sterkere fokus på at ulike behov hos hver enkelt elev skal tilfredsstilles, i tillegg til at omsorg, tilpasning og ulik metodetilnærming som for eksempel prosjektarbeid skal være en

sentral del av undervisningskonteksten. Det ble også satt større fokus på betydningen av lærerkollegiet og samarbeid.

Planen uttrykker også *den samfunnssentrale rolle* skolen har. Slik får også oppdragessiktemålet en sentral verdi i utdanningsprosessen, sammen med det mer tydelige kunnskapsmålet.

Den første regjeringen Brundtland med statsråd Kalle Grøndahl fikk legge siste hånden på verket M85 som dermed ble til M87 etter det politiske skifte i Stortinget. Det ble en krevende debatt i Stortinget, og senere ble Stortingsmelding nr. 15 (1986-87), ”*Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen*” lagt frem. Harbo beskriver debatten som det sentrale i denne perioden frem mot M87, og som en pedagogisk taktisk overveielse og balansekunst mellom ytringer og meninger i Stortinget. (Harbo: 1997a, 80).

I tillegg til ovennevnte endringer, var det små endringer som ble foretatt i delene om lærestoffet og fagplanene. De politiske kompromissløsninger gjorde sitt til at de endringer som ble gjennomført, var av liten betydning. I historisk utviklingsperspektiv kan vi si at opptakten til senere reformarbeider ved L96 og KL06 ble satt på dagsorden. I tillegg til denne brytningstiden og utviklingen, fikk utdanningssektoren på slutten av 1980 tallet og utover 1990 tallet nye krav til internasjonal tilpasning og nye krav fra næringslivet i Norge.

I løpet av årene 1981 til 1987 foretok dermed Stortinget en revidering av gjeldende M74 først til en foreløpig utgave M85 med Høyre-regjering og Bondevik i førersetet. Etter omfattende debatter i Stortinget, blir endelig hovedfokus i M87 presentert i januar 1986 med overskriften ”*Grunnlaget for en bedre skole*”. Det er to grunnleggende hovedsiktemål. Det ene er grunnlaget for bedre faglig kvalitet og mer kunnskap. Det andre er den økte vekten på holdningskapende arbeid, omsorg for elevene og verdiformidling (Harbo: 1997a: 79).

2.1.1 Politisk ideologi, samfunnsinteresser og individuell opplæring

Gjennom sentrale utredninger og dokumenter som ”*Med viten og vilje*” (NOU 1988: 28), ”*Mer kunnskap til flere*” (St. meld. nr. 43 (1988-89)) og ”*Fra visjon til virke*” (St. meld. nr. 40 (1990-91)) gikk utviklingen mot en betydelig reform av både form og innhold i utdanningssektoren. Det ble bred enighet i Stortinget og komiteene om å konstruere en ny enhetlig modell for all utdanning i Norge for å realisere visjonene som jeg tidligere har gjort rede for.

Våren 1991, i forbindelse med stortingsmeldingen ”*Fra visjon til virke*”, ble det også fokusert på *styring og organisering* av utdanningssektoren. Dette ble et nødvendig fokusområde når man så konturene av de innholdsmessige endringer som skulle komme:

”*Et av hovedprinsippene her var at utdanningsområdene måtte sees i sammenheng, og ... en oppgave for den sentrale utdanningsadministrasjonen å sørge for at det ble gjort*” (Harbo: 1997a: 91).

I tillegg ble det antydnet en styrking av den statlige styringen (St. meld. nr. 40: 16), og videre

”*styrking av innsatsen... må møtes med bedre organisering... det er nødvendig med deltakelse fra alle nivåer i utdanningssystemet...*”.

Her skisseres det styringsvirkemiddel som politikere mente ville egne seg i realiseringen av den nye reformen: *målstyringsprinsippet*. Rådene i grunnskolen og i den videregående opplæringen ble fjernet, de som tidligere la de førende faglige innspill. Via en politisering av reformarbeidene ble det nå direkte styrt mot å

”*... bidra til å sikre lik rett til utdanning, et felles kunnskaps- og kultur grunnlag i befolkningen, videreføring og formidling av grunnleggende etiske verdier, estetisk sans og høy kunnskap av kvalitet og relevans...*” videre het det at i henhold til ”*... nasjonal interesse sikres en klar og ensidig statlig styring...*”.

Det er her tale om målstyring som et overordnet styringsprinsipp, men tilpasset utdanningssektorens særlige behov. (Harbo 1997a: 92-93).

I stortingsmeldingen *"Om organisering og styring av utdanningssektoren"*, står det videre:

"... styring av utdanningssektoren ... må ta utgangspunkt i de prinsipper for styring ... som er vedtatt for statsforvaltningen Departementets hovedoppgaver skal være: ... forberede ... planlegge ... og budsjettere ... og sette saker ut i livet ... å trekke opp hovedlinjer for arbeidet" (St. meld. nr. 37 (1990-91): 15).

Den ytre rammeformen, eller det Harbo kaller den skoleorganisatoriske strukturelle dimensjonen av reformen (Harbo 1997a: 117), skulle komme til å gjennomgå betydelige endringer. Disse endringene var overgangen fra 9-årig grunnskole til 10-årig med reform 94, hvor vi også fikk skolestart for 6-åringer. I tillegg fikk vi en lovfestet rett til 3-årig videregående utdanning for alle. Vi fikk videre en skolefritidsordning ved grunnskolens laveste trinn. Med denne betydelige omformingen ønsket man å legge forutsetningene godt til rette for de substansielle endringene som skulle komme.

Hvilke substansielle endringer er det her snakk om? *"Det vesentligste her, som i reformen før øvrig, er det innhold som bæres frem."*, gjennom en nyskaping, eller en transformasjon av formålsparagrafene i skolen. De juridiske føringene for hva skolen skal inneholde, blir formålsparagrafene "bakt sammen" med de nye visjonene og *"... ble til menneskelige kvaliteter som alle... kan identifisere seg med"* (Harbo 1997a: 93).

Her ligger det vesentlige, et maktgrep mener Harbo, som i tillegg til det menneskelige og sosiale aspektet, gjør læreplanen forpliktende nettopp i kraft av formålsparagrafene.

Vi skal nå videre se nærmere på de tre vesentlige temaer ble diskutert i opptakten, men også sentrale i planverkene. De er også sentrale videre i denne oppgaven. Disse er; kunnskapskrav, verdier og individualisering.

2.1.2 Kunnskap

I årene etter M87 fortsatte debatten om skolens mål og hensikt. Den fortsatte ikke bare hos de folkevalgte og i de faglige fora, men i samfunnet i generelt, og spesielt næringslivet kom sterkt på banen med sine krav og forventninger. Debatten dreide seg først og fremst om et endret syn på kunnskap. Den raske veksten i samfunns- og næringsliv resulterte i et endret syn på oppdragelsen, grunnleggende verdier, og kunnskapskrav. Samfunnsfellesskapets verdier med sitt fokus mot effektivitet, nytte og økt kompetanse, ble mer og mer synlig i samfunnet, samtidig som raske endringer i arbeidsmarkedet stilte store krav til hver enkelt arbeidstakers omstillingsevne, i tillegg til at det var viktig å få mer kompetanse ut av befolkningen.

I NOU 1988:28; ”*Med viten og vilje*”, der spørsmålet om vi får nok kompetanse ut av befolkningen er sentralt, får vi de første signalene til det som skal bli landets nye utdanningspolitikk. Utredningene setter søkelyset mot det grunnleggende: *om de ferdighetene barn og unge får fra grunn- og videregående opplæring er, gode nok for den høyere utdanning* (Harbo 1997a: 82). Universitets- og høyskoleutvalget, med Hernes som leder, foreslår en rekke endringer for grunnskolen, videregående opplæring og lærerutdanningen. I tillegg til nye tendenser i samfunnet generelt får man også nye signaler fra utlandet og fra næringslivet.

I 1989 kom også Næringslivets Hovedorganisasjon (heretter NHO) på banen. Ragnhild Sohlberg, daværende leder av NHOs kompetanseenhet, vakte oppmerksomhet med sitt foredrag ”*Mot et kompetansebasert samfunn*”. I all hovedsak er innholdet rettet mot at: *basiskunnskapene må være gode, og at dette er utdanningsvesenets grunnoppgave*. Utstrakt frihet til elevene må stå i forhold til krav om kunnskap i basisfag. Videre karakteriseres lærerutdanningen som nærmest katastrofal:

”... ved disse høyskolene kan man i løpet av tre år få en allmennlærerutdanning, som gir en generell kompetanse i å undervise i alle fag i grunnskolen ..., også i fag som man systematisk har unngått siden ungdomstrinnet”. ”... øyensynlig er Norge alene om denne generelle kompetansen” (Harbo 1997a: 86).

Sohlberg synliggjør NHO som interessepart i utviklingen av nye kunnskapskrav gjennom både å be bedriftene sette kompetanseutvikling på dagsorden og ved selv å ta aktivt tak i utdanningspolitikken fremover. Hun avslutter sitt foredrag med å forsikre om at NHO ikke vil tillate at

”... nye kull med lærere mangler kvalifikasjoner i de fag de skal undervise i” (Harbo: 1997a: 86). På dette tidspunkt skulle man ane få av de konsekvensene denne foregangslinjen fikk: den signaleffekten den gav samfunnsliv, næringsliv og etter hvert arbeidstakere.

Det nye vide oppdragelses- og kunnskapssynet (vidt med tanke på omfang i samfunns- og sosial sammenheng, men også snevert i sine krav om faktiske kunnskaper) som langsomt fester grepet ved inngangen av 1990 tallet, har fått en rekke fremstillinger i læreplanteorien. I Erling Lars Dales artikkel om *”Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk”*, fremsetter han to teser som er sentrale ved en refleksjon over foregående presentasjon:

- 1) *”Utviklingen av det norske skoleverket er historisk nøye forbundet med positivismens gjennomslag på slutten av 1980 tallet”.*
- 2) *”Utviklingen av utdanningspolitikken i vårt århundre er nøye forbundet med en positivistisk forståelse av hva kunnskap er. Det tilsier at det verken er relevant å se både skole-/utdanningshistorien og skole-/utdanningspolitikken i lys av kunnskapsteoretiske spørsmål” (Dale: 1992:36).*

Han argumenterer for at en positivistisk kunnskapsforståelse medfører at etikk, moral, kultur, det sosiale, verdier og tradisjonskunnskap ikke blir sentrale og mulige.

Positivismen innskrenker tenkning til å bli verktøy gjennom det logiske

nytteorienterte og rasjonelle. Videre mener han at når man tilegner seg denne måten å tenke på, blir kunnskapstilmærmelsen preget av rasjonell forvaltning, nytteorientering og effektivitet. (Dale: 1992: 38).

Til slutt sammenligner han innstillingen ”*Med viten og vilje*” med Comtes innføringsforelesninger i positivisme, spesielt rettet mot utredningens kunnskapssyn. For det er nettopp dette Dale mener Hernesutvalget gjør, ved at det markerer sammenhengen mellom *kunnskapsvekst* og *økonomisk vekst* i form om økt kunnskapskrav og nye oppdragelsesverdier (Dale: 1992:40).

I siktemålet for et helhetlig kunnskapssyn, i innledningen til stortingsmeldingen ”*Fra visjon til virke*” (St. meld. nr. 40 (1990-91)), skisseres kunnskapspolitikken individuelle og samfunnsmessige mål

”... å favne og forme menneskets skapende kraft til erkjennelse, innlevelse, opplevelse og deltakelse”... ”Et kunnskapssyn må derfor omfatte både et menneskesyn og et samfunnssyn... kunnskapen må ha en bredde som gir faglig overblikk, ... ferdighetene må være så solide at de gir mestring av de oppgaver som møtes i yrke, hjem og samfunn”.

Videre, ”*Det er et utvidet kunnskapsbegrep som legges til grunn i denne meldingen. I tillegg til konkrete faktiske kunnskaper og ferdigheter, innbefatter det innsikt, holdninger og verdier... samlet sett det som er grunnlaget for å mestre oppgaver og være aktive...*”(St. meld. nr. 40 (1990-91): 18-21).

Synspunktene fikk full støtte i Stortinget, og det ble felles oppslutning til det brede oppdragelsessiktemålet som ble trukket opp. Harbo fremstiller for øvrig behandlingen i Stortinget som den reneste nasjonalromantiske forestillingen. Oppsummert kan vi si at dette viser oss prosessen mot resultatet og de nye kunnskapsmål.

Noe av drivkraften gjennom hele utredningsarbeidet har vi sett var kravet om mer kunnskap til flere som kunne bidra til samfunnets behov for utvikling og kompetanse - mer og sterkere krav til faglig kunnskapsfokus i skolen og styrking av basisfagene.

Etter hvert, når de nasjonale og internasjonale skoleresultatene kom utover 90 tallet, blant annet med PISA undersøkelsene i etterkant av L97, ble disse kravene enda mer forsterket og kom til å stå i sentrum for videre fokus på en faglig styrket skole.

Denne nytteorienterte økonomiske rasjonelle utviklingen av kunnskapskravene til skolen, var kanskje den sterkeste drivkraften i hele utrednings- eller utviklingsarbeidet. Dette fikk dermed fokus i det videre innholdet i planen, hvor det på et svært detaljrikt nivå og gjennom nærmere 250 sider listes opp detaljerte læringskrav til elevene i hvert enkelt fag i skolen. Man ønsket at dette skulle legge grunnlaget og føre en slags kontroll på at alle elever dermed kom ut av skolen med omtrent samme kunnskaps- og kompetanse forståelse.

Dette faglige arbeidet, og det store fokus på økte faglige resultater, kan det være grunn til å spørre seg om satte det humanistiske og individorienterte fokus til side. Det kan se ut som om sterk fokus på økt kunnskap, og styring mot dette, resulterte i en ensidig styrking av fagkunnskapen i skolen hvor plassen til hver enkelt elev ble satt til side. Visjonene som uttrykkes i den humanistiske tradisjon og på vegne av selvstendigheten til hver enkelt elev, kan det se ut som fikk mindre plass både i visjon og praksis i planen.

Som vi har sett foran, kom det også umiddelbart kritikk mot håndteringen av denne dualismen, blant annet ved Dales refleksjoner og kritikk, der hvor han sammenlignet innholdet og de nye kravene med Comtes innføringsforelesning i positivisme. Konsekvensen for opplæringen blir at nytte- og rasjonalitetskrav tar over for etikk, moral og de sosiale og individuelle verdier.

2.1.3 Verdier

Løvlie fulgte også opp kritikken på vegne av den humanistiske tradisjon. Vi skal nå se nærmere på innholdet i denne kritikken.

I innledningen i L97 møter vi blant annet en oppsummering av hva som er målet med opplæringen i forhold til verdigrunnlaget for reformen og planens menneskesyn.

Gjennom neste 35 sider i planen presenteres syv mennesketyper, eller aspekter ved mennesket, som igjen uttrykker mål, visjoner, verdier og ønskede konsekvenser. De fremstilles som visjoner og verdier på vegne av barn, unge og voksne i læring..

Som en konsekvens av den nye organisatoriske oppbygningen utover 90 tallet, med en klar overgang fra grunnskolesystemet til det videregående, og endringer i skolens innhold og formål, ble det da via ulike mennesketyper

"... naturlig å gi en felles innføring av læreplanens generelle del" (Harbo: 1997a: 94). Hovedområdene i formålsparagrafene er fremstilt gjennom *"... seks temaer: religion og etisk orientering, skapende evner, arbeid, allmenndannelse, samarbeidsformer, natur og miljø"*. (1997a: 95).

I hele etterkrigstiden har det vært en polarisering mellom struktur og substans i skolen, mens det i denne fasen vi her setter fokus på, vokste frem en bredere interesse for innhold og substans. Det utvidede kunnskapssiktemålet, inkludert livslang læring, konkretiseres ved at det sies at

"... kunnskapene må ha en bredde som gir faglig overblikk, at ferdighetene må være så solide at de gir mestring av de oppgaver som møtes i yrke, hjem og samfunn" (1997a: 90).

I stortingsdebatten som fulgte i kjølvannet av den innstillingen som beskrev disse visjonene, sies det at atferden til de folkevalgte nærmest ble euforisk, og resultatene ble beskrevet som vakre og humanistiske menneskesyn.

Vi skal videre se nærmere på noe av det grunnlaget som uttrykker det nye verdisynet i humanistisk tradisjon, og noen moralske aspekter ved det. Planen uttrykker:

"Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å gjøre det som er sant og det som er rett Barn og unge må forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel Normene som gjelder i samfunnet ... har avgjørende innvirkning på samfunnets kvaliteter... . Vårt velferdssamfunn selv bygger på en moralsk kontrakt at ... alle skal bidra til ordninger

som bidrar og hjelper oss når vi behøver det, og ... å utvikle andre etter deres evner og støtte dem når de blir rammet". (L97: 18-19).

Her ser vi at planen tydeliggjør dualismen mellom samfunnets fellesskapsinteresser og behovet til hvert enkelt individ. Planen søker å forene at opplæringen både må ta hensyn til nye krav til kunnskap og nytte på vegne av samfunn og arbeidsliv, men samtidig legge til rette for omsorgen til hvert enkelt individ. Dette gjøres likevel på en noe uklar måte som skaper konflikt disse i mellom, i stedet for å bygge en naturlig interaksjon og forståelse for å ivareta nødvendigheten av begge perspektivene.

Opplæringen skal dermed legge til rette for at individet og eleven skal forholde seg til og forstå de moralske krav på vegne av samfunns- og arbeidsliv, og la de bli ledende for sin vandel, som det uttrykkes (L97: 18). Men, det skal også samtidig få muligheter i god humanistisk tradisjon, til på egne vegne utvikle sine evner og ferdigheter på egne selvstendige premisser. Det skal oppfostres til frihet og selvstendighet.

I de senere år, har det kommet en bok "Skolen i aftenlandet" (Beck & Vestre: 2008), hvor de blant annet beskriver at fenomenet innen pedagogikken og utdanningspolitikken dreier seg om individdiskurs om individets frihet, og samfunnsdiskurs om fellesskapets likhetsorienterte verdier. De mener at det innen den *individorienterte diskursen*, handler om valgfrihet og foreldre retten som kan knyttes til utviklingen av privatskolene de senere år. De mener (med inspirasjon fra Giddens begreper 1991) at dette handler om frigjøringspolitikk, og kan dermed forstås som om individets frihet er et uttrykk for en ikke-aksept av en type samfunnstvang. Innen den *samfunnsorienterte diskursen* handler det om fellesskapets moralske og sosiale ansvar for individet, f. eks. i skolen (2008: 10).

Dualismen mellom det alltid eksisterende moralske dilemma mellom samfunnsinteresser og individualiteten, de polare uttrykk som ble tydeliggjort i forrige del, og kanskje aller mest i de pedagogiske filosofiske kretser i etterkant av publiseringen av reformen. Jeg oppfatter problemstillingen, eller utfordringen som av både praktisk og moralsk art. Den kan knyttes både til hva staten og politikerne kan

uttrykke som "sant og rett" på vegne av individet og eleven, og hva som er mulig og forene i skolens virkelighet.

Planen sier det slik:

"Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og rett" (L97: 19).

Hva er det som er sant og rett? Er det mulig i utdanningen å uttrykke noe enhetlig sant og rett? Jeg svarer ikke, men har likevel følgende kommentarer:

Det må i tilfelle være i den positivistiske ånd, hvor den utilitaristiske individualitet og rasjonelle økonomiske nyttetenkning blir suksesskriteriet til vekst og utvikling. Her er læreplanen noe motsigende i de perspektiver som er belyst foran i delen om verdier og frihet.

I denne sammenhengen forutsetter læreplanen dermed at individet er et slags rasjonelt vesen som handler og forhandler med andre individer i en verden av stadige utfordringer, oppgaver og endringer. Konsekvensen av et slikt syn må jo bli at det taper all mulig grunnlag for en moralsk sans og fornuft.

Læreplanen uttrykker et dualistisk verdi- og moralsyn, en polarisering som både er individualistisk nytte- og prestasjonsorientert, samtidig som det skal være tradisjonelt humanistisk og likhetsorientert. Mitt poeng er dermed at barn og ungdom skal forholde seg til samfunnsfellesskapets behov og tilfredsstillende disse, men planene er mer forsiktig med å uttrykke hvor viktig og riktig det er for individet å selv foreta valg av verdier og emner, f. eks. livssynsfag. Ved å instrumentalistisk og med størst fokus vektlegge det enes interesser, samfunnsfellesskapet, blir dermed planen en bidragsyter til at mennesket taper sin moralske sans og fornuft som Løvlie retorisk uttrykker det.

For elevene kan det bety at de skal "være og lære" i en sosial verdikollektiv moralsk ånd i skolen hvor de klare og ufravikelige kunnskapskrav er grunnleggende for all aktivitet, samtidig som de skal "leve og mestre" i en samfunnskontekst som utvikler

seg til å bli mer og mer individualisert og frihetsorientert, og hvor hvert enkeltes individs selvstendighet og styrke er selve motoren i praksis. Hver og en må sørge for seg på bekostning av samhandling, teamarbeid og fellesskapsverdier, som elevene kanskje ikke får rom for å forstå og tid til å utøve i skolen.

Konsekvensene kan være at barn og unge ikke kjenner igjen sammenhengen mellom verdier og holdninger i skolen og innholdet i opplæringen. De kan bli fremmedgjort fordi de ikke finner forbindelsen til utfordringene i den virkelige verden, til sin egen hverdag. De får ikke rom og tid til å bli involvert og selv knytte forbindelsen mellom sitt ståsted og kunnskapskravene som stilles til dem. Dette kan resultere i at de blir fremmedgjorte, lite motiverte, identitetsløse og får liten positiv mestringsevne når de beveger seg ut i for å mestre livet og samfunnsoppgavene som forventes. De kan få problemer med å finne forbindelsen mellom mål og hensikt med skolevirkelig heten og den virkelige verden de lever i. At svært mange i dagens kontekst dropper ut av den videregående opplæringen, kan være en konsekvens av dette.

For å kunne eksistere i dagens samfunn, må barn og unge lære seg å tenke og handle individuelt, nytteorientert og rasjonelt. Det blir en nødvendig konsekvens av fremveksten og det sterke fokuset på samfunnsutviklingens økte verdiforankring i økonomiske rasjonale og individualitetens perspektiv. Elevene skal læres opp til å håndtere en økonomisk rasjonell nytteorientering, fellesskapets interesser skal ivaretas, og samtidig skal de vokse seg inn i et samfunnsrom med individualitet, frihet og mangfold som perspektiver. Vi trenger et nytt og kanskje mer realistisk perspektiv som fremhever en balanse mellom de individuelle behov og samfunns- og arbeidslivsinteressene i praksis – også i skolen. Et som gjør at elevene kjenner seg igjen, blir motivert til å yte og delta – både på vegne av seg selv og til andre.

H. Bjørnsrud trekker i denne sammenhengen frem J. Deweys betydning av erfaringsbegrepet, som et betingende grunnlag for vellykket og god innlæring hos elevene (Grunnfagskompendiet 1999: 234). I Deweys ånd er relasjonen mellom eleven og fagstoffet viktig i undervisningssituasjonen. Formidleren er suksesskriteriet

for den riktige transformasjonen. I læringsprosessen ligger suksessen til læring i erfaringen ved "learning by doing".

Jeg mener erfaringsbegrepet har en like stor betydning i relasjon til hva eleven anser som betydningsfullt, og i egne øyne relevant for egen læring. Dette i forhold til hva eleven selv mener er krav og realiteter fra det samfunnet eleven deltar i. Videre mener jeg at elevens internalisering og aksept åpenbarer seg for eleven som aktuelt og av verdi, når han opplever konsensus mellom liv og lære. Med andre ord når elevens oppfatning av egen læring og virkelighetsverden, og summen av samfunns og næringslivskrav samsvarer med hverandre. Erfaringsbegrepet spiller derfor en like viktig rolle i denne sammenhengen som i læringssituasjonen.

Dersom de unge erfarte konsensus omkring "spillereglene" på de forskjellige arenaer i samfunnet, ville de internalisert en grunnleggende forståelse og aksept for "læren". Gir vi 6 åringer for mange ulike grenser å forholde seg til, ja da sprenger hun alle sammen! Konsekvensen av et manglende oppgjør med politiske ideologiske verdier og manglede konsensus mellom liv og lære, kan legge grunnlaget for ytterligere skille mellom teori og praksis. Forutsetningen for å unngå et slikt skille, blir en klarere bevisstgjøring, formidling og synliggjøring i skolen av de verdiene som eksisterer i samfunnet og som gjenspeiler seg i Stortinget via utredninger og nye visjoner.

I tillegg til den moralske utfordringen om å kunne uttale hva som er "*sant og rett*" i planen, representerer synet på "*mennesket som et autonomt og ansvarsfullt vesen*" en utfordring. I en individualistisk utvikling, og gjennom det Løvlie kaller utviklingen av selvteknologi (videreføring av Foucaults teori), tvinges det frem en internalisering av selvkontroll på grunnlag av samfunnets og medmenneskers belønning og anerkjennelse. Selvstendighet og autonomi vokser ikke frem av direkte krav og befalinger mot barn og unge, men snarere gjennom tillit som vi gir dem gjennom mulighetene til selv å utvikle og utforske. Ikke gjennom den oppofrende omsorgen, men gjennom et fellesskap, en selvteknologisk konstruksjon, av familie, nærmiljø og skole hvor de naturlig integreres i ansvar og oppgaver og sosialiseres med først nære deretter fjernere relasjoner.

Hvis de unge ikke mener de kan realisere egne behov og lyster i skolen, og bare tilfredsstillere læringskrav basert på samfunnsinteressene, så oppstår utfordringen om erfaring og relevans knyttet til den enkeltes motivasjon for å fortsette læringen.

På en annen side, hvis eleven aksepterer eller ikke ser denne dualismen, oppstår det Foucaults i sin nyindividualisme kaller selvteknologi: en slags nytteorienteringens drivkraft mot belønning og anerkjennelse.

Den samme tankegangen finner vi igjen hos Allan De Bottons bok ”The pleasures and sorrows of work” (1999). Den engelske filosofen belyser nåtidens higen og iboende kraft etter bekreftelse og anerkjennelse, og ikke minst finne meningen med livet, gjennom det man produserer og presterer i jobbrollen – som også beskrives som den viktigste rollen i nåtidens samfunn. Anerkjenner vi disse perspektiver, at individets grunnleggende livsverdi bestemmes av prestasjon og mestring av nytteorientert mekaniske handlinger gjennom roller i arbeidslivet, som en grunnleggende drivkraft for nåtidens individ, må oppdragelsen og grunnutdanningen vektlegge et slikt perspektiv i skolen, og forskjellen mellom dem, for å gi individet en forutsetning for å lykkes og mestre videre i eget liv. Sagt på en annen måte; tilfredsstillere de kravene samfunns- og næringsliv stiller for at individet selv skal være vellykket og prestere for å realisere og oppnå egenverdi i livet.

Å lykkes med et fostringsprosjekt som tar hensyn til blant annet det som her er belyst på vegne av barn og unge, bør kreve at utdanningens grunnverdier videreutvikler seg fra L97, noe vi skal se at det i KL06 også gjør, mot en større fokus på, og vektlegging av begreper som individualisme, frihet og mulighet, med et mer balansert syn mot disse aspektene enn det som vektlegges i L97.

Med disse perspektivene beveger vi oss over i det tredje tema om individualitet, eller omsorgen for hvert enkelt individ som det het i de første behandlingsfasene.

2.1.4 Individualitet

Å ivareta individualiteten og omsorgen til hver enkelt elev blir også sentralt i det nye planverket. Ikke det at det ikke har vært det før, men det relanseres en ny bevissthet om betydningen av det. Det vi tradisjonelt har kalt enhets- eller fellesskolen og likhetstankegangen på vegne av fellesskapets verdier i skolen utfordres, og etter hvert ser vi endringer i begrepsbruken

”Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes ulike interesser og anlegg”. (L97: 15).

Planen uttrykker et individuelt verdisyn om at mennesket selv, og dermed eleven, skal anses som selvstendig og autonomt, hvor

”Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hand om eget liv...”(L97 s.49).

Tilpasset opplæring er ikke noe nytt. Halvor Bjørnsrud sier i sin bok om *”Skoleutvikling”* (2009) at L97 viderefører begrepet tilpasset opplæring fra tidligere læreplaner, samtidig med at begrepet den inkluderende skole for første gang kom inn i nasjonale læreplaner (2009: 87).

Der begrepet tilpasset opplæring, svært enkelt sagt bærer visjonen om at det som skal læres tilpasses den som skal lære det, er begrepet om inkludering knyttet til forarbeidene av selv læringen, og det sosiale fellesskapet (2009: 88).

I en sammenfatning av et kapittel av Raaen i boken *”tilpasset opplæring”* (2008: 16), uttrykker Bjørnsrud og Nilsen at Klafki skiller mellom begrepene material, formal og kategorial danning av læringen. Svært forenklet skiller disse begrepene mellom å vektlegge et grunnleggende fokus på kunnskapen og fagstoffet, subjektet som skal lære, eller en realistisk balanse disse i mellom.

I oppgavens og her L97 sammenheng mener jeg det er spesielt relevant og trekke frem Klafkis (1986) kritikk mot det han mener er vestlig eller moderne dannelses- og læringspraksis. Det uttrykkes slik i Bjørnsruds bok

”Når elevenes autonomi og egenaktivitet ... bindes til beherskelse av innholdet og de ikke har ... innflytelse på opplæringens innhold, kan det spørres hvorvidt den metodiske danningen løfter om autonomi, egenaktivitet og myndighet ... ” (Raaen: 2008: 34).

Når læringsstoffet blir uttrykt som detaljerte mål knyttet til når og til dels hvordan hvert enkelt individ skal ha lært, oppstår dermed et problemet knyttet til intensjonen om tilpasset opplæring. Hvordan blir det mulig å ivareta intensjonen om tilpasset opplæring, eller at stoffet skal tilpasses den som skal lære det med et formalt læringsmål som utgangspunkt, når læreplanen uttrykker en så tydelig materialistisk og objektiv holdning kunnskapen?

Jeg skal ikke behandle dette videre her, men mener dette var et grunnleggende problem ved intensjonene i L97, og noe vi også skal se gjenspeiler seg i verdidebattene om etikk og ivaretagelsen mellom samfunnsinteressene og individets interesser og behov.

Jeg skal hente alle disse perspektivene opp igjen i del 2.2. om KL06, og behandle dette videre i den læreplankonteksten. I denne gjennomgangen av L97 vil leseren oppleve at vektleggingen av temaene om kunnskap, verdier, og individualitet vektles ulikt i behandlingen av L97 versus KL06. Som vi har sett får selve utredningene og diskusjonene om kunnskap og kanskje spesielt verdier vesentlig større plass i utredningene av L97 enn i KL06. Denne vektleggingen endres i gjennomgangen av KL06 (som vi senere skal se) når substansen endres – kanskje først og fremst for å få et samsvar mellom intensjoner og forutsetninger for å nå målene innen tilpasset opplæring. Dette har sin forklaring i, og uttrykker kanskje det naturlige steget videre fra L97 i forhold til de emner og kritikk som her er uttrykt. Men, jeg mener det også uttrykker et viktig poeng i den substansielle utviklingen i samfunnsverdier og

politiske diskurser som gjenspeiles i læreplanene gjennom perioden. Dette gjelder da særlig en sterkere orientering mot individualiteten, friheten og behovene til hver enkelt elev.

2.1.5 Oppsummering L97

Gjennom utredningene og utviklingen frem til L97 ser vi hvordan verdier og visjoner i reformarbeidene uttrykkes på en endelig måte gjennom planene.

Vi har pekt på noen faser i utredningen og vist til hvordan store og til dels kraftige debatter partiene i mellom på Stortinget, har resultert i kompromissløsninger som både er blitt uklare og vage i sine uttrykk i selve planen. Dette kan føre til uklarheter og hindringer for en god praksis. Tidsperspektivet i utredninger og debatter gjør også at vi får en klarere forståelse for kompleksiteten både i tid og innholdssammenhenger når nye reformer tar form.

I denne delen har vi nå fulgt opptakten og debattene som førte frem til den nye reformen L97. Vi har sett hvor lang tid det har tatt fra nye perspektiver oppsto utover 80 tallet, til det nye planverket forelå som et resultat i 1996. Vi har redegjort for og vektlagt tre sentrale og vesentlige perspektiver for perioden. Disse er kunnskap, verdier og individualitet.

Dualismen mellom individets interesser og samfunnsinteressene er behandlet. Det er antydnet en vektlegging på faglig tyngde og kompetansekrav på vegne av arbeids- og næringsliv som viktigste nyorientering på bekostning av et mer humanistisk individuelt syn, noe som får konsekvenser for elevens individualitet og tilfredsstillelse av egne behov. Det er antydnet en etisk ubalanse i L97 vedrørende dette aspektet. Dette er igjen knyttet til Klafkis begreper om material, formal og kategorial danning, noe Bjørnsrud og Nilsen redegjorde for og som ble gjennomgått i del 2.1.4.

Temaene som er trukket frem i grunnlaget til L97, kunnskap, verdier og individualitet, blir med oss videre i oppgaven som sentrale utviklingstrekk også i KL06. Ett av dem, individualitet får imidlertid et litt annet og tydeligere innhold, og blir betydelig mer

omhandlet og kommentert på bekostning av nettopp verdidebatten noe vi kommer tilbake til i neste del.

2.2 KL06: Fra instrumentalistisk misstak til balansert realisme?

Nå skal vi se nærmere på hvordan mange av de verdiene og visjonene som manifesterer seg som mål og verdier i L97, utviklet seg enda klarere mot og i KL06. Dette gjelder ikke minst i forhold til utviklingen av samfunnsverdiene knyttet til individets behov for større autonomi, selvstendighet og valgfrihet, noe som også gjenspeiler seg på de politiske arenaer. Vi skal se hvordan balansen mellom samfunnsinteressene og individets interesser utvikler seg, og manifesterer seg tydeligere i læreplansammenhengen, og der et tydeligere skille og balanse mellom fellesskapets interesser og individets kanskje fremstår klarere i den nye planen, og kanskje uttrykker et klarere mål om en kategorial dannelses- og læringsprosess.

Det redegjøres først for de fremste utviklingstrekk og krav til endringer fra politikerne, samfunns- og arbeidsliv og skolen selv utover på 2000 tallet. Resultatet ble en ny reform med et nytt læreplanverk: KL06. Redegjørelsen gis med samme struktur og begreper som ved gjennomgangen av L97; kunnskap, verdier og individualitet. Det nye i denne delen er at det også gjøres rede for læringsplakaten, som erstatter den tidligere broen i L97.

Gjennom utviklingen og arbeidene med L97, lanseringen av denne, og opptakten mot den nye reformen KL06, ser vi enda tydeligere verdiendringer i retorikken i utdanningsdebatten, og en endring i vektleggingen av individets interesser og valgfrihet. Begreper som enhetsskolen og likhet, som har preget den norske debatten i hele etterkrigstiden, har kanskje hindret pedagogikken i praksis i å ivareta en god balanse mellom felleskap og individ.

Ved de nye utredninger i Stortinget satt sentrumsregjeringen til Bondevik, og Jon Lilletun var kirke- og undervisningsminister. Telhaug mener at Lilletun kvesser

klørne ved å ta et oppgjør med relativt sterke styringer som Hernes sto for (Telhaug: 2005: 38). Han ville ha mangfold, arbeids glede og lokal styring og kompetanse tilbake til skolen og dermed myke opp de sentralstyrt og målstyrte prinsippene i L97. Detaljerte fagplaner og arbeidsmåter ble også myket opp. Styringsansvaret ble til dels delegert til den enkelte skole.

Samtidig med denne vendingen fra sentral styring til desentralisering, stod Lilletun også i spissen for en holdningsendring i politikken i forhold til privatskolenes eksistensberettigelse. Flere kristne privatskoler og en muslimsk skole som Hernes tidligere hadde sagt nei til, ble godkjent (2005:40). (Tillatelsen til den muslimske skolen ble senere trukket tilbake).

De private skolene som ble godkjent, og har blitt det siden (den muslimske først nå i 2010), er de skoler som representerer et pedagogisk alternativ. Et interessant fokus her, som Telhaug ikke nevner, er at den sterkeste økningen i antall privat skoler utover 2000 tallet er tuftet på det montessoripedagogiske alternativet.

Videre kom det større internasjonal og nasjonal fokus på kvaliteten i skolen ved hjelp av målinger, blant annet PISA undersøkelsene i etterkant av L97. Norge, som på tross av sin høye satsning på skolen, fremsto med middels resultater i disse undersøkelsene. PISA og TIMSS viste at den norske skolen var preget av svært ulikt læringsutbytte hos elevene. Videre var det svært dårlige lese- og skriveferdigheter hos 10. klasse elever. Forskningen viste også at den Norske skolen reproduserte og til dels forsterket sosiale forskjeller (Om læreplanverket for kunnskapsløftet: Grunnskolen: Norsk skoleinformasjon: 2007: 6).

De konservative politiske kreftene som regjerte i denne perioden, ble ledet av utdanningsminister Kristin Clemet og leder av Kirke- utdannings- og forskningskomiteen på Stortinget Ine Eriksen Søreide. Disse to ledet an i debatten om nye endringer og nye krav i planene sammen med krav fra andre aktører innen både pedagogikk og samfunn.

I tillegg til de internasjonale undersøkelsene, var det også større evalueringsarbeider av L97 i Norge. Skolenes egen praksis ble evaluert, og Peder Haug som ledet det sentrale evalueringsarbeidet av L97 konstaterte dette:

”Skulen går mest ut på lærarstyrt klasseromsundervisning, med instruksjon og spørsmålssekvensar. Elevane er mykje passive mottakarar, dei får gje korte svar på spørsmål frå læraren og dei arbeider individuelt med oppgåver. Orienteringa om lærebøkene er sterk.” (P. Haug: 2003: 41)

Den pedagogiske diskursen dreide seg dermed om temaer som: lokal styring og tilpassning, organisering av læringen, arbeidsmåter, samt virkemidler som heving av lærerkompetanse, og ledelse og tydelige kompetansemål i læringen.

Den dreide seg også om vektleggingen av samfunnsinteressene versus individets, og ikke minst hvordan intensjonene og tankene om tilpasset opplæring og inkludering skulle nås i praksis. En læreplanrevisjon ble nødvendig og middelet for å oppnå en balanse mellom det materiale og formale dannelsesideal ble sentralt.

2.2.1 De viktigste endringene fra L97 til KL07

Det overordnede målet for den nye og nåværende læreplan KL06 var blant annet at

”... alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktiv del i kunnskapssamfunnet” (Om læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2007: 2).

Det uttrykkes at den norske skolen skal være inkluderende (2007: 2) og vi ser at det legges stor vekt på hvert enkeltes individs mulighet til å realisere sine individuelle evner ved tilpasset opplæring og likeverdige muligheter

” ... elevene skal ... også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål.” (KL06: 33)

De viktigste endringene som kommer som følge av Kunnskapsløftet er

- At de grunnleggende ferdighetene styrkes

-
- Lese- og skriveopplæringen i 1. trinn
 - Ny fag og timefordeling
 - Ny struktur i grunnopplæringen, hvor det for første gang i norsk kontekst utvikles nye læreplaner for både grunnopplæringen og den videregående opplæringen samtidig
 - Nye læreplaner i alle fag hvor tydelige og klare kompetansemål for 2., 4., 7., og 10. klasse som erstatter de detaljerte emner i L97
 - Lokal valgfrihet med lokal mulighet for tilpasning av arbeidsformene, bruk av læremateriell og organisering av læringen, slik at hver enkelt skole og lærers kompetanse blir gitt tillitt og anerkjennelse.
 - Det vektlegges en god dialog og et godt samarbeid mellom skole og foreldre
 - Det legges til rette for at hver enkelt skole og lærer selv skal bryte ned kompetansemålene i lokale og individuelle planer for læringen

(Om læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen: Norsk skoleopplysning: 2007: 2)

Læringsplakaten

I KL06 erstatter læringsplakaten den tidligere broen, og uttrykker noen viktige prinsipper ved opplæringen i skolen, som blant annet har som mål og ivareta den individuelle særegenheten hos elevene og hver enkelt elevs motivasjon for egen læring. Den ønsker også å legge til rette for en lokal forankring og involvering ved implementeringen.

De elleve punktene i plakaten er nært knyttet til hverandre, og det er viktig å se sammenhengen mellom dem. Mange av punktene er nært knyttet til elevenes motivasjon ved å vektlegge betydningen av egen medvirkning og læringsstrategier.

Det uttrykkes klart at elevene bør stimuleres i denne retningen for å oppnå ansvar, involvering og motivasjon for egen læring.

I læringsplakaten er det også lagt stor vekt på individuell tilpasset opplæring og muligheten for varierte arbeidsmåter. Jeg gjengir ikke alle punktene i læringsplakaten her, men vil kommentere at den med sine målbevisste og tydelige visjoner på elevenes vegne, inneholder hovedprinsipper for den individuelle oppfølgingen i skolen på en slik måte at prinsippene, sammen med tydelige kompetansemål, skal kunne etterprøves og dokumenteres på individnivå for alle elever og for de enkelte skoler. Den skal dermed sikre elevenes basisferdigheter på de utvalgte skoletrinn ved lokal evaluering og for nasjonal prøvetesting. På denne måten ble det også lagt et praktisk grunnlag for resultatevaluering av skolens praksis og totale læringsresultat.

2.2.2 Kunnskap

I L97 uttrykker opplæringslovens formålsparagrafer bindende føringer som vi tidligere har gjort rede for. Den statlige målstyringen av detaljerte fagemner innenfor alle fagområder og på alle klassetrinn blir i KL06 som nevnt erstattet av klare og tydelige kompetansemål på noen utvalgte klassetrinn: 2. 4. 7. og 10. trinn.

Det skal ikke lenger legges føringer for når eleven skal lære hva til hvilken tid, men legge til rette for at elevene har ulike evner og ståsted og dermed vil ha ulike behov i læringsprosessen nettopp i forhold til hva og når. Den nye planen skulle bidra til å øke elevenes læringsutbytte gjennom en tydeliggjøring av hva som skulle læres.

Minstekrav i form av basiskompetanse blir beskrevet, og tydelige kompetansemål på de nevnte trinn. En slik tydelighet ble sentral for å kunne tilpasse opplæringen best mulig for alle elever og dermed være et grunnlag for en individuell tilpasset læring og ikke minst mulighet for systematisk evaluering (2007: 7).

I stedet for at skolen fokuserer på at alle elever skal igjennom den samme "black-box" som Hernes (1979) i sin tid brukte som metafor for likhetsdilemma i skolen, kommer en større bevissthet og tilrettelegging for at elevene skal kunne få like muligheter med

prinsippet ulik behandling i skolen. Prinsippet har nok for alle pedagoger alltid vært i fokus, men standarden for debatten, og opptakten til perspektivendringer i den nymoderne konteksten og diskursen, ble satt. Med betegnelsen ”black-box” mente Hernes at elevene hadde ulike evner og forutsetninger når de kom til skolen. Ved å få lik behandling, kom de også ut igjen med ulike evner og forutsetninger. Ved å sette større fokus på individuelle behov, og behandle elevene forskjellig i skolen for å tilfredsstille ulike behov, får alle ivaretatt sin individualitet og evne til læring og utvikling på egne premisser. Det legges til rette for en praksis som kan ha resultatlikhet som konsekvens.

Hvis vi nå henter opp Klafkis kritikk mot dannelses- og læringstradisjonene fra del 2.1., den som var knyttet til meningen om en for material vektlegging av kunnskap der elevene styres av innholdet i læringen på bekostning av egne ønsker og behov, så mener jeg at KL06 er et skritt på veien mot en kategorial dannelse – en realistisk balanse mellom individ- og samfunnsinteresser. Men, med utgangspunkt i Klafkis kritikk jfr. del 2.1.4., så eksisterer det fremdeles i KL06 utfordringer knyttet til ”hva og når” i elevenes formale dannelses- og læringsprosess. Det vil si at kravet til kunnskapsmåloppnåelse knyttet til de nevnte klassetrinn overstyrer elevens egen mulighet til styring, autonomi og dermed mulighet til å ta ansvar for egen læring.

Vi skal ta med oss dette perspektivet over i tema om individualitet, og samtidig vil det bli hentet frem igjen ved drøfting av resultatene fra undersøkelsen i oppgaven. Først skal vi se på innholdet og utviklingen av verdidebatten.

2.2.3 Verdier

Det verdigrunnlaget som vi beskrev i L97, og kanskje enda tydeligere i broen i L97, er tydelig preget av enhetsskoletankegangen og solidaritets- og likhetsprinsipper:

”Grunnskulen bygger på prinsippet om einskapsskolen... likeverdige opplæring for alle... Einskapsskolen skal gjøre sitt til at elevene utvikler evne til å lære, vere, og

verka saman... skulen er med på å jevne ut sosial ulikskap og skape samkjensle mellom grupper” L97: 56).

I KL06 kan vi se at begrepsbruk og perspektiver i mål og visjoner har endret seg mot et mer utvidet humanistisk og nyorientert syn som i større grad eksplisitt uttrykker et mål om en formal utvikling – en utvikling hvor læreplanen i større grad enn i L97 ivaretar individets interesser. Med begreper og tydelige mål om større rom for individualitet, frihet, involvering, og ansvar. I innledningen til det nye planverket er denne nyorienteringen, samt overgangen fra ressurslikhet til ulikhet mer tydelig

”... opplæringen skal tilpasses den enkelte... større resultat skapes gjennom ulikhet i innsatsen mot hver enkelt elev... bredde i ferdighet skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg” (KL06: Innledningen: 3).

De ulike verdiene som uttrykkes ved hjelp av mennesketypene i L97, er også videreført i den nye reformen KL06 uten nevneverdige endringer. Dette med unntak av selve innledningen, og den nyorienteringen som er beskrevet over. Dette danner dermed ved denne planen et videre grunnlag for et felles og samlende utgangspunkt for læringen i skolen på vegne av både samfunnets interesser og individet. En kategorial dannelses- og læringsprosess i skolen.

Både Hernes og Telhaug hadde i 2005 kronikker i media som påpekte mangelen og viktigheten av nasjonale felles referanserammer i læringen (Hernes i Dagbladet 8. mai 2005 og Telhaug i samme sted 23. mai samme år). De mente at det nasjonale læringsfelleskapet ble betydelig redusert, og at skolens rolle som nasjonal identitetsbygger og tradisjonsbærer opphørte. De stilte spørsmål som: Hvem skal bestemme hva elevene skal lære? Hvem skal definere norsk kultur? Telhaug mente blant annet at dette var en av skolens hovedoppgaver. Hernes mente at læringsprogresjonen klippes og brytes ved at kontinuiteten hos elevenes læringsprosess ikke lenger er tydelig. Felles kunnskaper og ferdigheter ble vannet ut.

Dale, Wærness og Lindvig mener derimot at kunnskapsløftet overskrider den kritikken som Hernes og Telhaug fremsatte, ved å bryte ønsket om at selve lærestoffet

ikke lenger skal være det overordnede sentrale i planen. Det sentrale bør være lokal tilpasning, skole- og lærertilpasning og ikke minst ideen om at hver enkelt elevs motivasjon skal utvikles og holdes ved at de selv tar del i egen læringsstrategi (Dale, Wærness, Lindvig 2005: 203-204). Vi skal ta med oss flere av disse perspektivene inn i drøftingen i kapittel 5.

Med bakgrunn i de små og få endringene som ble gjennomført i verdigrunnlaget i den nye planen KL06, så blir utvalgte perspektiv og diskurser her - sammen med det som ble behandlet inn under temaet verdier og etikk i L97 i del 2.1. - stående som uttrykk for verdier i denne delen.

De perspektiver som omhandler den formale vektleggingen: individualitet, frihet, involvering og ansvar, som enda ikke hadde manifester seg i L97, fikk dermed en klarere og tydelig visjon på vegne av hvert enkelt individ i den nye planen KL06. Som det ble antydnet i 2.1., om L97, dreier nå vektleggingen i denne delen om KL06 mellom temaene verdier og individualitet, som en naturlig konsekvens av utviklingen. Med det mener jeg at det i L97 ble lagt et grunnlag for en balanse i perspektivene mellom material og formal dannelse og læring i planen, mens det i den nye KL06 blir mer tydelig hvordan det ønskes at dette skal oppnås i praksis i skolen og dermed tilrettelegges bedre for et kategorialt siktemål

Det uttrykkes slik i KL06

”et tydelig verdigrunnlag ... er grunnleggende for et inkluderende fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger” (2008: 225).

Neste tema om individualitet og individets ny moderne behov for frihet, ansvar, involvering og individuelle tilpasning, i balanse med det inkluderende fellesskap, vil derfor få en betydelig større plass ved behandlingen av neste tema i denne delen – da dette emnet og en realisering av det i praksis anses å være hovedhensikten med den nye planen.

2.2.4 Individualitet

KL06 uttrykker at både ansvar for egen læringsstrategi, frihet, og involvering i størst mulig grad alltid skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og nivå. Med andre ord en individuell tilpasning av læringen, en danning- og læringsprosess med utgangspunkt i et mål om et formalt utgangspunkt, for å bruke Klafkis terminologi videre. Alle elevene skal få oppgaver som gir dem mulighet for læring, mestring og utvikling, og læringen skal tilrettelegges med fleksible arbeidsmåter (Om læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen: Norsk skoleopplysning: 2007: 14).

I tillegg uttrykker planen at

”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende ... opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden av å mestre og nå sine mål” (KL06: 2006:33).

Intensjonen er at elevene skal arbeide med fag og utfordringer de selv kan strekke seg mot og mestre på egen hånd eller sammen med andre:

”Når elever arbeider sammen med voksne eller hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling” (KL06: 34).

Selve mangfoldet i elevenes bakgrunn og talenter skal møtes med et mangfold av utfordringer uavhengig av språk, kjønn, kultur og alder. De skal alle ha de samme muligheter i det samme læringsmiljøet og den tilpassede opplæringen skal kjennetegnes ved

”... variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læreremidler samt variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen. Elevene har ulik utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til de nasjonale fastsatte kompetansemålene” (KL06: 34).

Disse intensjonene er komplekse. De skal ivareta fellesskapets interesser og særtrekk i forhold til innholdet i læringen. I tillegg skal de ivareta individets særtrekk og behov. Begge perspektiver er nødvendige i et mål om å oppnå en kategorial danning og læringsprosess, men er ikke uten utfordringer.

Den historiske forståelsen av begrepet tilpasset opplæringen, som Bjørnsrud beskriver og som også er aktuelt innhold i tidligere læreplaner, f. eks. Mønsterplanen for grunnskolen, KUD 1987, har begrepet tilpasset opplæring sin bakgrunn og rettesnor mot ønskelig lærestoff, organisering og arbeidsmåter (Bjørnsrud: 2008: 223).

I nåtidskontekst oppsummerer Bjørnsrud at begrepet tilpasset opplæring omfavner følgende kjennetegn

”For det første står læreres valg av muligheter for å tilrettelegge den enkelte elevs individuelle læring og fellesskapets læring sentralt. For det andre har prinsippet om tilpasset opplæring fokus på variasjon av lærestoff, arbeidsmåter og organisering. For det tredje er tilpasset opplæring et prinsipp som krever en lærerrolle som ser mulighetene for læring og utvikling i elevenes ulike forutsetninger, gruppesammensetning og læringsmiljø. For det fjerde er honnørordet tilpasset opplæring komplisert å tilrettelegge i den enkelte situasjon i skolens hverdag”. (2008: 222).

I det første høringsutkastet til KL06 ble det manifestet en tydelig individualisering av målet med læringen, men i det endelige utkastet ble uttrykket mer balansert, hvor grunnlaget for visjonene søker å tilfredsstillende både fellesskapets interesser og individets – altså en realistisk balanse og en kategorial danning og læring.

Det første ved hjelp av det nye begrepet inkludering – som er et nytt begrep i norsk læreplanutvikling – og som Bjørnsrud mener først og fremst er knyttet til å ivareta fellesskapets interesser (2008: 225). Jeg vil forsiktig antyde at inkludering som begrep i sin ene betydning dermed erstatter tidligere begreper som enhetsskole og fellesskapsskole, begreper som også kanskje assosieres med politisk historisk ideologi – snarere enn i en pedagogisk utviklingskontekst.

Begrepet inkludering får etter min videreføring av Bjørnsruds forståelse dermed en todelt betydning i KL06. Det skal for det første, slik Bjørnsrud fremstiller det, ivareta den nye orienteringen og begrepsbruken for å favne en ivaretagelse av fellesskapets kollektive og sosiale verdier og interesser. Det materiale aspektet i dannelsen og læringen. Begrepet får videre, etter min oppfatning av visjonene i KL06, også et mål som gjør det til et virkemiddel for å sikre at elevenes motivasjon som omfavner autonomi, selvstendighet, og ansvar for egen læring blir ivaretatt. Altså et begrep hvis todelte mål og forståelse i læreplansammenheng søker å ivareta og tilrettelegge muligheten for en realisering av den formale dannelsen.

Elevenes motivasjon ble dermed sett på som sentralt i denne planen. Motivasjonen skulle fremmes og etableres ved at elevene selv ble mer involvert i egen læringsstrategi. Ved at de ble involvert i både planleggingen og gjennomføringen av egen undervisning, ønsket man at det skulle legges godt til rette for økt og vedvarende motivasjon hos elevene gjennom læringen.

Ved hjelp av elevmedvirkningen mente man at skolen på et tidlig tidspunkt i elevenes liv skulle legge til rette for utvikling av:

”kunnskaper om demokratiske prinsipper og institusjoner. Skolen skal legge til rette for at elevene skal få erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer” (KL06: 14)

Vi ser her at det legges opp til en relativ komplisert form for egen styring av elever i barneskolen. Overgangen fra detaljfaglig emne styring til kompetansemål og kanskje mer uklare beskrivelser av basiskompetansen, skulle by på flere utfordringer.

En mulig økt elevmotivasjon følge av muligheten til å ta del i og kontroll over egen læringsstrategi, eller i organisasjonsbegrepssammenheng: involvering, styring, frihet og ansvar for egen utførelse og evaluering av sitt arbeide.

Raaen uttrykker at Foucault (1994) mener at en velfungerende egenaktivitet hos individet oftest nås ved hjelp av en tilsynelatende selvbestemmelse, altså en selvbestemmelse som føles som frihet, men hvor ytre rammer eller kontrollfaktorer fungerer som en balanse mellom den indre og ytre disiplinen (Bjørnsrud: 2008: 34). I denne sammenhengen og min egen forståelse at elevenes motivasjon fungerer mest når det foreligger en realistisk balanse mellom autonomi og styring, frihet i trygge rammer i en oppdragelses terminologi.

Ved hjelp av det Foucault kaller det selvteknologiske vesen (2008: 34) beskriver han hvordan elevene i skolen trenger en ytre ramme, altså opplevelsen av en stadig kontrollerende og observerende samfunnsmessig (skolen og den enkelte lærer) makt som alltid ligger der. Dette som en balanse mot den indre og subjektive kraften som søker mot frihet og selvstendighet.

Det er nettopp i dette rommet, i møte mellom den ytre rammen og kontrollfaktoren at eleven selv velger å balansere egne behov mot maktens eller fellesskapets rammer, og dermed oppstår selvdisiplinen. Den selvteknologien og egendisiplinen som dermed blir fremtredende ved tilsynelatende selvbestemmelse, er dermed det Foucault mener er det beste grunnlaget eller metoden for å oppnå en selvregulerende balanse mellom distinksjonen mellom individets egne interesser og behov og fellesskapets.

I denne sammenhengen, i læreplankonteksten og på den praktiske skole arena, blir dette da et spørsmål om hvor stor grad av frihet og selvstendighet – i teori og praksis - den enkelte eleven trenger for å oppnå denne selvreguleringen i den grad den er mulig for alle alderstrinn i skolen. Både mulighetene for dette, og forutsetningene for å oppnå en slik visjon, behandler jeg videre som et sentralt perspektiv i drøftingen av oppgavens undersøkelse. Perspektivet er også svært relevant å ta med seg når vi skal gjennomgå den alternative – det vil si den private – skolens læreplan, og ikke minst montessorifilosofiens organisering og gjennomføring av selve læringen.

I pedagogisk praksis vil det være relevant og interessant å undersøke på hvilke alderstrinn eller ved hvilken alder et slik selvteknologisk disiplinprinsipp er mulig å

oppnå. Om, og hvordan det er mulig å internalisere et slikt prinsipp i skolens praksis. Jeg vil i denne sammenhengen trekke inn mine tidligere erfaringer fra organisasjonslæringen. Her opplever jeg til en sammenlikning at mange ledere og organisasjonsutviklere mener at akkurat prinsippet om det selvteknologiske vesen er vanskeligst å arbeide med, og å oppnå i praksis, hos voksne arbeidstakere.

I organisasjonsutviklingsarbeidet og organisasjonslæring med voksne arbeidstakere opplever vi dermed at noe av det som det er mest utfordrende å lykkes med, er å få samsvar mellom arbeidstakeres evner og vilje til å lede seg selv og ta helhetsansvar for egen arbeidsprosess. Det kan derfor være grunn til å undersøke nærmere ved pedagogisk forskning om disse utfordringene kan være for omfattende for elever i grunnskolen og videregående utdanning.

Det ligger ingen naturlig og bekreftet sammenheng mellom faktorene økt motivasjon ved involvering og selvledelse og evne til å ta ansvar for egen læringsstrategi, og det kan være svært interessant forskningstema fremover for å få bekreftet denne sammenhengen. Innen organisasjonslæringen ser vi at det er flere faktorer bestående av individ, type arbeidsoppgave og situasjon som avgjør om personen er egnet til å ta fullt ansvar. Motivasjonen hos den enkelte kan også endre i lyst med bakgrunn i f. eks oppgave som skal utføres. Bildet er sammensatt og komplekst, og krever stor grad av situasjonsbestemt og nær ledelse. (Thompson: 1998).

Om involvering og ansvar for egen læring er systematisk mulig å gjennomføre i skolen for alle elever, bør undersøkes grundig av pedagogisk forskning. Indikasjoner og erfaringer fra dette arbeidet i arbeidslivet kan gi signaler om at dette er et utfordrende læreplanmål og svært vanskelig å oppnå i praksis i skolen. Dette er et interessant tema å følge opp resultatene fra, for å se om alle elevene er i stand til å ta et slikt ansvar for egen læring og utvikling, spesielt i forhold til alder.

Nygård (1993) knytter menneskers handlingsrom, eller i denne sammenhengen elevenes handlingsrom, til vår selvforståelse. Under gjennomgangen av L97, ble en mulig fremmedgjøring hos elevene satt i sammenheng med det de kunne oppfatte som

forskjellen mellom liv og lære: Det de lærte av holdninger og kunnskap i skolen, versus det som møtte de i samfunnet. Vi er enten aktører eller brikker. Den første, aktør, knyttes til om eleven er aktiv, handlende og involvert, og brikken er knyttet til passivitet, ansvarsløshet og kontrollert.

For elevene blir dermed en slik selvforståelse viktig å plassere i forhold til egen identitet, og knytte til mulighetene til å ta egne valg. Det at elevene opplever seg som passive og styrt og kontrollert av andre, eller utvikler lyst, evne og vilje til å være en aktiv brikke. Den subjektive selvfølelsen elevene har, styrer dermed elevens opplevelse av muligheter uavhengig av det formelle handlingsrommet som er knyttet til skolens, planens eller kanskje lærerens formelle og objektive rom. Det er derfor viktig at dette har klart fokus i skolen.

Skillet mellom det objektive og det subjektive handlingsrommet er her sentralt og interessant i forhold til planens intensjoner, og særlig satt i en sammenheng til vektleggingen av samfunnsinteressene og individets – den materiale eller den formale danningen og læringen. Det individuelle elevbehovet, som uttrykker hvert enkelt elevs evne og lyst til å styre sin egen undervisning innenfor de gitte objektive rammer.

I denne sammenhengen om involvering, styring og ansvar for egen læring, kan det være rom for et nytt perspektiv eller handlingsrom, som er knyttet til situasjonsbestemt fravær av evne til å styre og kontrollere egen læringsstrategi og hverdag slik som planens intensjoner legger opp til at alle skal. Dette skal vi se nærmere på i kapittel 5 ved drøfting av funn og empiri.

Sammenhengene og utfordringene knyttet til disse faktorene som her er løftet frem, vil sannsynligvis være mer komplekse enn en intensjon i mål som planverket legger opp til. En videre utvikling av intensjonene mot et mer kompleks og situasjonsbestemt elevbehov knyttet til evnen hver enkelt elev har til styring og kontrollering av egen læringsstrategi bør, bør stå sentralt i en videre undersøkelses og utviklingsstrategi i det formelle handlingsrommet i skolen det vil si i det formelle grunnlaget i læreplanarbeidet. Men, det vil etter min mening også være god grunn til å se nærmere

på hvilke elementer i praksis – på virkelighetsarenaen – som spesielt kan ivareta denne problemstillingen eller utfordringen i praksis.

Det lokale planet, representert ved den lokale skolen, i denne sammenhengen også den private, og den enkelte lærer, skal i det lokale handlingsrommet velge å tilpasse et lokalt valgt utvalg av substans som skal tilfredsstille de formelle læringsmålene og samtidig legge til rette for god evalueringsscore på et overordnet skolenivå på de trinn som dekkes av nasjonale prøver. Dette krever et omfattende lokalt kollegialt samarbeid hvor lokale planers innhold utformes og tilpasses til implementering i undervisningen på en slik måte at elevene selv kan velge og innordne stoffet i egne planer og læringsstrategier. Videre skal hver enkelt lærer for en gruppe elever legge til rette for, velge ut og sette sammen det lokale utvalgte innholdet i elevenes planer sammen med elevene selv. Elevene skal involveres i planleggingen av hvordan de vil jobbe med stoffet, hvem de vil arbeide med og til dels når de skal gjøre dette. Læreren skal påse at alle får tilpasset stoff og planer til sine behov og ferdigheter og samtidig legge til rette for at elevene anvender tilpassede og egnede metoder samt holder en balanse mellom individuell og gruppejobbing.

Bjørnsrud tar grundig for seg sammenhengen mellom skoleutvikling, tilpasset opplæring, inkludering, grunnleggende ferdigheter og ansvar for egen læring, eller snarere mangel på drøfting av utfordringer i forbindelse med planens intensjoner og realistisk virkelighet (Bjørnsrud: 2009).

Disse poengene om lokal tilpasning og kollegialt teamarbeid skal jeg i denne oppgavesammenhengen hente opp igjen ved kommentarer knyttet til forskjeller mellom planer og undersøkelsen i kapittel 5. Dette er spesielt knyttet til den private skolens handlingsrom, og hva som egentlig kan utgjøre faktiske forskjeller både i forhold til den private arenaen men også offentlige skoler imellom.

Hvis vi nå kaster et sideblikk på en lærers komplekse arbeidsoppgaver og plikter, antall elever som skal følges opp, bundet og ubundet arbeidstid, og summerer dette i forhold til antall undervisningsdager i gjennomføring i løpet av et skoleår, kan det se

ut som om det er en del strukturelle grunnlagsproblemer som bør løftes frem i neste fase av planutviklingen for at intensjonene skal ha en forutsetning for å kunne gjennomføres i praksis.

Hvordan skal hver enkelt lærer, med det antall elever de har til oppfølging, klare å gjennomføre denne intensjonen? Med den tiden de har til rådighet, og den aktiviteten som foregår på undervisningsplanet ”in action”, så blir dette nærmest en umulighet. Jeg mener at bevisstheten om denne problemstillingen, og den lokale måten å legge til rette på for å løse denne utfordringen, vil hjelpe hver enkelt lærer til en bedre problemløsning. Rektor ved en av de skolene jeg har gjort undersøkelse ved, formidler også i samtale at hun og hennes skole klart fokuserer på gruppe, ikke individnivå i forhold til denne problemstillingen.

Dette uttrykker en bevissthet i forhold til realistiske muligheter for å kunne oppfylle intensjonene og visjonene i begrepet individuell tilpasning, noe også Bjørnsrud trekker frem som et viktig poeng

”De nasjonale læreplantekstene ... er preget av en læreplanpoesi med honnørord med intensjoner om at alt er mulig innenfor tilpasset opplæring og inkludering. Det sies intet om begrensningene.” (2008: 228)

Dette kan indikere at det er behov for en revurdering av intensjonen, eller et klart systematisk implementeringsarbeid som metodisk formidler hvordan det lokalt kan arbeides med å løse denne utfordringen med de ressurser som man har til rådighet, noe som i denne sammenhengen er antydnet i sammenheng med noen av emnene.

På tross av stor oppmerksomhet på lærerkompetanse og heving av denne for å mestre rollen og intensjonene, kan det likevel være at det komplekse behovet for organisering og ledelse på de fleste plan ikke lar seg kombinere i praksis.

Konsekvensen for elevene er interessant i denne konteksten. Har lokal skole og lokale lærere tid, forutsetninger og mulighet for å gjennomføre intensjonene i praksis? Tiden og realismen i forholdet mellom rollekrav, kunnskapskrav og reelle muligheter til å kunne utføre og gjennomføre alle deler i rollen, bør stå sentralt i videre evalueringer.

I denne delen om temaet individualitet har vi sett at den nye humanistiske tanken om individuell tilpasning med sin vekt på autonomi, inkludering, og ansvar for egen læring har manifestert seg tydeligere i planverket ved at individuell tilpasning først og fremst ved hjelp innholdet i det nye begrepet involvering som det er redegjort for.

Dette begrepet, som med sin vekt på og både ivareta elevenes motivasjon og samfunnsinteressene, legger til rette for en praksis i skolen hvor intensjonene i planen både søker å ivareta samfunnsinteressene og individinteressene slik vi har sett foran.

Det antydes videre at det er utfordringer i denne visjonen knyttet til kompleksiteten i selve begrepets betydning, altså om hensikten blir forstått og brukt i begge sine hensikter lokalt og i et kollegialt perspektiv. Det antydes også utfordringer knyttet til de reelle mulighetene for å realisere den delen av begrepet som er knyttet til elevenes motivasjon, autonomi, ansvar og ikke minst selvstyring i praksis.

2.2.5 Oppsummering KL06

Under opptakten til, og den endelige utformingen av KL06 ser vi at kravet til økt og mer kunnskap opprettholdes og utvikles. Det verdimesige aspektet om verdier og valgfrihet for individet på bekostning av fellesskapets interesser og verdier har tydeligere festet seg, selv om balansen mellom disse tydelig ivaretas gjennom intensjonene. Individuell tilpassning, inkludering, frihet og ansvar for egen læring har fått sentral plass. Opplæringen har fått klare kompetansemål knyttet til perioder i læringen, fremfor detaljerte læringsmål knyttet til tid. Utviklingen har gått tilbake til lokal handlingsfrihet og lokal tilpasning.

I perioden fra de politiske utredningene startet med L97 på 80 tallet, og frem til arbeidet til en ferdigstillelse av KL06, kan vi gjennom hele perioden se at det politiske kartet og bevegelsene i det kan medføre store svingninger i verdier og innhold i en læreplan.

I denne sammenhengen kan vi igjen se at kompromissløsninger mellom de ulike partipolitiske interessene kan påføre betydelige endringer – eller snarere hindre disse

– i de endelige visjonene som uttrykkes i selve planverkene. Vi kan også tydelig se hvor omfattende arbeidet med utviklingen av læreplaner er i forhold til tidsperspektivet. Fra endringskrav bevisstgjøres, drøftes, forhandles og manifesteres.

Fra slutten av 1900-tallet og begynnelsen på 2000-tallet har det vært en radikal endring i den karakteristiske arbeiderpartistatens måter å organisere grunnutdanningen (Telhaug: Kunnskapsløftet: 2005:107). Vi ser at de spenningene som uttrykkes mellom sosiale og samfunns interesser og individuelle behov og fokus i L97, ikke lenger ble benektet og diffust fremstilt i KL06. Clemetregimets kompetanse og nytte fokus gikk hånd i hånd med de grunntankene i sosial samfunnsnyttig kompetanse og lojalitet.

Er det mulig, og politisk akseptabelt, og forene de to perspektivene om fellesskapsinteresser og individinteresser? Det kan se slik ut, under forutsetning av at de sosiale ujevnheter i utdanningen basert på nettopp de sosiologiske skillene før elevene går inn i grunnutdanningen, tas hensyn til i den pedagogiske praksis i skolen. Det vil si at de reseptive og reproduktive aspektene ved elevarbeidet blir tatt hensyn til også videre (Telhaug: 2005:109). Mangelen på denne foreningen og balansen og realismen om mulighetene, mener jeg har lagt større hindre for individualiteten og hver elevs behov i læringen.

Det kan tolkes dit at det tilrettelegges for en helhetlig og realistisk balansert kategorial dannelses- og læringsprosess i skolen gjennom visjonene i KL06. Prosessene både i samfunnet og politikken og i pedagogikken, går mot en ny orientering og betydning i utvalget av begreper og innhold, som både ivaretar fellesskapets interesser og individets, men i forhold til tidligere planer bedre ivaretar læringsarenaens muligheter for å organisere og gjennomføre læringen på en måte som ivaretar det formale aspektet – altså den tilpassede opplæringen knyttet til hvert enkelt individs muligheter og forutsetninger.

Det er redegjort for utviklingen fra L97 og KL06, og de viktigste nye elementer blir løftet frem. Substansen i endringene blir tydeliggjort av de tre valgte temaer i oppgaven: kunnskap, verdier og individualitet.

Det vektlegges mer fokus på individualiteten i denne delen som kanskje et uttrykk for selve den innholdsmessige nyorienteringen i læreplanutvikling i perioden, dette blir også satt inn i en pedagogisk teoretisk ramme som grunnlag for en strukturert og substansiell tilrettelegging for en drøfting av oppgavens problemstillinger.

Det antydes også i gjennomgangen et behov for å undersøke hvilke faktorer i praksis som gir muligheter for måloppnåelse om formal læring, og i denne sammenhengen trekkes både det lokale plan (i denne sammenhengen inkluderer det også det private perspektiv), lærerkollegiets teamorientering og begrepsforståelsen hos den enkelte lærer i forhold til begrepet inkludering og dettes hensikt. Uttrykt på en annen helhetligmåte, så dreier det seg om implementering, styring og organisering av læringens praksis.

Denne oppgavens undersøkelse i form av vektlegging på å undersøke om endringene har påvirket elevenes motivasjon i praksis ved hjelp av de sentrale og utvalgte begreper i læreplansammenheng på den ene siden, og vektleggingen av å undersøke organiseringen av læringsmiljøet på den andre, skulle dermed representere et grunnlag for å undersøke hvordan intensjonene gjenspeiles i praksis, og om de faktisk har betydning for å få fremmet den individuelle tilpasningen og omsorgen til hver enkelt elev – altså mulighetene for å ivareta den formale dannelses- og læringsprosessen i skolen. Til slutt om det finnes forskjeller på den offentlige og den private arenaen i forhold til muligheter og reell praksis.

2.3 Fra offentlig læreplan til den private LM06: Hva er forskjellig?

For å kunne belyse og svare på problemstillingen om det finnes forskjeller i mål, visjoner, organisering og gjennomføring av undervisningen, og elevoppfatninger

mellom en offentlig og en privat grunnskole, har jeg innlemmet montessorilæreplanen 06 i det teoretiske fundamentet i oppgaven. Jeg har også valgt å bruke empirisk materiale fra både den offentlige og private skolen, og dermed er det relevant å se på og redegjøre for hva de egentlige forskjellene i læreplanene består av.

I denne delen skal vi presentere hovedaspektene ved Montessoris filosofi og metode. Deretter skal vi se på forskjeller til KL06, og hente med oss de aspekter fra ML06 som er mest relevant for belysning av oppgavens problemstillinger som drøftes i kapittel 5.

Montessorilæreplanen 2006 er den første godkjente læreplanen for montessoriskoler i Norge, og ble arbeidet frem som en offentlig godkjent læreplan for montessoriskolene i forbindelse med arbeidet med KL06. Planen ble også etablert som et motsvar eller som et nødvendig vern om montessoripedagogikkens verdier og fagdidaktiske eller metodiske særegenhet i den plutselige og voksende etableringen av montessoriskoler på begynnelsen av 2000 tallet. Veksten kom som en følge av privatiseringsdebatten vi tidligere har redegjort for og spesielt i tilknytning til det sosiologisk geografiske arbeidet med grendeskoleprosjektene rundt omkring i Norge.

Sentrale krefter ved Pedagogisk Forskningsinstitutt var både sentrale og delaktige i slike lokale etableringsprosjekter, og benyttet dermed Montessoris navn og metode som pedagogiske grunnlag for å både etablere og bevare lokale skoler. Etableringen av en egen montessorilæreplan ble dermed et nødvendig virkemiddel for å verne om den særegne pedagogiske filosofien og ikke minst fagdidaktiske metoden. Metoden, som representerer det pedagogiske alternativet som er grunnlaget for godkjenningen i departementet.

I tillegg til dette ble montessoriskolene i Norge pålagt av Kunnskapsdepartementet å revidere sine fagplaner i tråd med den nye offentlige skolereformen KL06. Den nye planens idé og innhold ble drøftet på en nasjonal samling for montessoriskolene i Norge i 2005. Arbeidet ble videre fulgt opp av montessoriforbundets faglige råd. Den ble publisert som endelig læreplan først i 2007, men en midlertidig godkjent fagplan

var i bruk fra 2005. Det pedagogiske idé- og verdigrunnlaget ble redigert på nytt fra å endre dokumenter og litteratur, som sammen med nyere tekster gjorde grunnlaget i verdier og visjoner. Planen beskriver det særegne i Barnas hus og den beskriver de viktige grunnpilarer i Montessoris metode. Planen inneholder også komplette fagplaner for 1. – 10. klasse (Læreplan for Montessoriskolen 2007).

2.3.1 Introduksjon til Montessoris filosofi og metode

De private skolene i Norge er alle forpliktet til å følge KL06 Generell del. Den angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskole og videregående opplæring (ML06: 62). For å tydeliggjøre at montessoriskolene er forpliktet til å følge Generell del i Kunnskapsløftet, er denne delen tatt med i sin helhet i Montessoris egen plan.

Grunnlaget for Montessoris pedagogiske metode dannes ved hjelp av tre grunnpilarer; urkreftene, utviklingstrinnene og de sensitive perioder. Disse pilarene beskriver grunnleggende trekk ved menneskets utvikling uavhengig av tid, sted og forutsetninger. Maria Montessori mente at all oppdragelse og undervisning skulle ”objektiveres” ved hjelp av en slik metode. Opplæringen skulle ta hensyn til disse grunnleggende menneskelige behov hvis den skulle bidra til en positiv og helhetlig utvikling (ML07: 65).

Urkreftene

Evolusjonen og jordens utvikling har gitt mennesket en enorm styrke til å mestre de ulike utfordringen i miljø:

- Kraften til å utforske verden
- Kraften til å være sosial
- Kraften til å observere og bevege seg
- Kraften til å bevege seg og bruke forestillingsevnen

-
- Kraften til å konsentrere seg og abstrahere
 - Kraften til å arbeide og bruke hendene
 - Kraften til å orientere seg i verden og kommunisere

Disse kreftene har alltid ligget i menneskene gjennom evolusjonene. Dette ligger i hvert enkelt barn, og mange problemer oppstår fordi de ikke anvendes, fordi det skapes indre og ytre hindringer.

Utviklingstrinnene

Montessori deler barnets utvikling inn i ulike utviklingstrinn. Den første varer fra 0-6 år og preges av det absorberende sinn. Dette betyr at barnet tilegner seg kunnskap og viten raskt og uten nødvendigvis synlig innsats (ML07: 65).

Det neste trinnet er barna mellom 6-12 år. Dette preges av det resonnerende sinn. Det gjør det mulig for barna og forstå årsak og virkning, og kunne se sammenhenger. Barna i denne gruppen vil gjerne forstå helheten, meningen, kosmos og lære seg mest mulig om dette (ML07: 65).

Det tredje trinnet er gruppen 12-18 år, og regnes ikke som barnetrinn men som det første trinnet mot det å utvikles til voksen. Det preges av et ønske om selvstendighet og sosial bevissthet (ML07: 65).

De sensitive periodene

“Alle barn er nysgjerrige, fulle av oppdagelseslyst og ivrige etter å lære. I perioder er barnet spesielt mottakelig for visse typer stimuli. Når barnet møter stimuli som tilsvarer den sensitive perioden de er inne i, vil deres motivasjon for å tilegne seg kunnskapen være på et høyest mulig nivå” (Læreplan for montessoriskolen, ML07: 67).

Planen beskriver så særtrekk og hva som er de sensitive perioder i de tre utviklingstrinn vi har beskrevet over.

2.3.2 Metodefrihet og fagplaner

Der Kunnskapsløftet legger opp til metodefrihet forpliktes imidlertid montessoriskolene å følge montessorimetoden. Med andre ord, og det er verdt å merke seg både i plansammenheng og i praktisk oppgavesammenheng, vil alle montessoriskoler i Norge kvalitetssikre den enkelte lokale skole og den enkelte lærers arbeid ved at metodikken og fagdidaktikken er lik og skal følges.

Læreplanene for fagene angir formål, pedagogiske momenter, hovedpunkter, omtale av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i de ulike fag. Det er viktig å merke seg at fagplanene ikke kan benyttes som et alternativ til en egen godkjent montessorilærer. Det er denne spesialutdanningen som gjør at læreren får den nødvendige innsikten og kunnskapen i pedagogikkens filosofiske grunnlag, struktur og metode (ML07: 62).

Uten nettopp denne linken, som legger grunnlaget og forståelsen for filosofien og metoden hos hver enkelt lærer, ville det ikke vært mulig å gjennomføre montessoris pedagogiske ideer og metode i praksis. Metoden går ut på at lærerne gjennom sin utdanning må utvikle sitt eget montessorimateriell og gjennomføre egen læring med dette. På en måte blir dette å se som en kombinasjon av både ”learning by doing” og hva jeg vil kalle ”motivation by freedom and responsibility” på samme tid.

Med lanseringen av det siste begrepet, mener jeg at en utvikling av Deweys begrep ”learning by doing”, kan videreføres til begrepet ”motivation by freedom and responsibility”, som kan være samlende betegnelse for et praktisk perspektiv og mål for de nye prinsippene uttrykt ved hjelp av involvering i både læreplanmålene i KL06 og ML06.

Det er gjennom utviklingen av materialet til hver enkelt lærer, deres eget referansealbum fra utdanningen, som med sine eksakte beskrivelser av fortellinger, materiell og presentasjoner legger forutsetningen og grunnlaget for lærernes gjerning på undervisningsplanet. Det er dette som er lærerens viktigste redskap for å legge opp

”den lokale” undervisningen i sin kontekst, og det er heller ikke her vanskelig å se relevansen av ”motivation by freedom and responsibility”.

Gjennom dette arbeidet blir de involvert, får selv frihet til å utvikle eget læringsmateriell, planlegge å gjennomføre egen undervisning ved hjelp av eget materiell i samspill med det ytre materialet. De må selv oppleve å evaluere hvilke resultater de har i læringssituasjonen, og får selv frihet under rammer til å korrigere og endre i et kollegialt samspill. Gjennom en slik involvering og ansvar for egen rolle og formidling, blir effekten at læreren selv oppnår en internalisert forståelse for elevens rolle og utfordringer i læringssituasjonen – noe som kan være av stor grunnleggende betydning for det situasjonsbestemte gode didaktiske møtet i læringssituasjonen.

På denne måten, med metode prinsippets betydning og begrepets innhold, ser vi også at ved å overføre dette til elevrollens kontekst blir like relevant. Ved hjelp av begrepet involvering: å tilrettelegge for elevenes deltakelse i forarbeid, gi elevene ansvar for egen læring, frihet til å velge, og evaluering av egen læring, blir elevene ansvarliggjort. De får muligheten til økt motivasjon, til å oppnå sammenheng mellom deres egen oppfatning av sammenhengen mellom ”liv og lære”.

Videre blir elevene ansvarliggjort via dette metodiske prinsippet, de får en mulighet til selv å definere det egendefinerte rommet for å utvikle egendisiplinen som vi kjenner igjen fra Foucault, og bør slik også oppnå større ansvarsfølelse og motivasjon for egen læreprosess. ”Motivation by freedom and responsibility” søker dermed å uttrykke prinsippet om elevens mulighet til selv og medvirker til egne læringsstrategier og læringssamarbeid på en motiverende måte.

Jeg har også her lyst til å trekke teoretiske paralleller til Erling Lars Dales artikkel (2001) om “John Dewey og reformpedagogikken”. Dale spør her om en adekvat reformpedagogikk kan videreutvikles og kobles sammen med den restaurative pedagogikken ved å foreta *en syntese tenkning i reformer av og innenfor skolefagene*.

Her er nettopp Dales (2001) poeng at elevene bør tidlig introduseres for sentrale spørsmål og nøkkelbegreper innen fagområdene. Kjennskap til, og utvikling av elevenes begrepssystemer som binder sammen et fags struktur, ideer, og synspunkter. Disse danner videre en slags ramme for elevens – eller lærerens – egne referanser, erfaringer, observasjoner, og refleksjoner knyttet til fenomenet eller faget. Disse danner grunnlaget for en egen forestillingsverden nettopp i syntesen der kunnskapen eller faget møter lærerens eller elevens erfaringsverden tilknyttet kunnskapsutviklingen.

Jeg skal senere ved gjennomgang av observasjonene ved montessoriskolen ta opp igjen disse perspektivene i og med at Dales spørsmål rettes mot om en adekvat utvikling av reformpedagogikken kan bidra til å utvikle fagundervisningen. Dette vil bli gjort under drøftingen av undersøkelsens funn i del 5.2.2. Jeg vil også kort kommentere Dales spørsmål i avslutningen i del 5.4.

Med denne forståelsen av, og hensikten med lærernes referansealbum (som jeg videre har begrepsfestet i et metodisk prinsipp), blir det tydelig å se hvor viktig montessorilæreplanen var i gjennom perioden for å beholde filosofiens og metodens integritet som et pedagogisk alternativ grunnet den voldsomme utviklingen av antall skoler. Dette spesielt med tanke på at montessoribevegelsen ble brukt som virkemiddel i en skolepolitisk og distriktpolitisk sammenheng, og ikke i en pedagogisk eller alternativ metodisk sammenheng.

Fagplanene gir endelig en oversikt over faget, beskriver kompetansemålene og fungerer som et bindeledd for lærere med montessoriutdanning fra ulike lokale læresteder. Fagplanene skal brukes aktivt i utviklingen av skolens virksomhetsplaner og ikke minst til evaluering.

Montessoripedagogikken bygger på barnets og elevens utviklingstrinn og skiller derfor sterkt mellom metodene benyttet for barnehagen, barneskoleeleven og ungdomsskoleeleven. Selv om de grunnleggende elementene i pedagogikken er til stede i hvert av trinnene, er det vesentlige forskjeller i utformingen (ML07: 62).

Det er nå fristende å inkludere en systematisk gjennomgang av oppgavens gjennomgående behandling av temaene kunnskap, frihet og individualitet i forhold til Montessoris filosofi og metode. Jeg skal imidlertid ikke gjøre dette fordi jeg anser det substansielle innholdet som likt i og med at Montessoriskolene er pliktet til å følge det samme grunnlaget som i KL06.

Det som det imidlertid er svært relevant og ta med seg videre til drøftingene av undersøkelsen i oppgaven, er perspektivene om organsiringen av læringsmiljøet på den ene siden, som kan tilrettelegge bedre muligheter for måloppnåelse av visjonene. På den andre siden er det aspekter i filosofien om det selvteknologiske vesen, og dette igjen knyttet til selve miljøet: hvor lærerrollen og filosofien, eller snarere prinsipper til håndteringen av hvert enkelt individ i skolen står sentralt. Det første perspektivet hentes opp igjen under drøftinger i kapittel fem. Det andre perspektivet, visjonen om det selvteknologiske individ, vil også bli hentet opp igjen der, men leseren oppfordres først til å særlig bære perspektivet bevisst med seg i gjennomgangen av flere prinsipper i Montessoris filosofi gjennom de neste delene under.

2.3.3 Normaliseringen gjennom arbeidet, frihet og ansvar

Montessori mente at hun via observasjon fant en naturlig impuls i arbeidet med hvert barn. Deres fysiske og mentale helse mente hun var knyttet til mulighetene for å gjøre et konstruktivt og meningsfylt arbeid. I den første perioden, fra 0-6 år, er barnets normalisering knyttet opp i arbeidet med å utvikle selvstendighet, sansetrening, språkutvikling, orden, det sosiale og koordinering av kropp. I de neste fasene er det helt andre normaliseringspunkter som beskrives. Hun mente at barnets utvikling ble ivaretatt i normaliseringsprosessen gjennom arbeidet på de ulike trinn.

Montessori var, allerede før barnets århundre og den mest markante reformpedagogiske bevegelsens inntreden i den pedagogiske konteksten, opptatt av menneskets grunnleggende rett til å konstruere seg og til å ta egne valg. Hun fremhevet at læreren rolle var å tjene elevene for at disse skulle handle med selvdisiplin og frihet. En klar veilederrolle fremfor en tradisjonell lærerrolle. Hun

mente det var vårt arbeid og ansvar som lærere og foreldre å vise barna hvordan ansvar og frihet går hånd i hånd og utgjør en helhet. I alle valg vi har må vi koordinere og balansere mellom frihet og ansvar, og det avgjør dermed om vi klarer å utvikle vårt fulle potensial som individer og i gruppe. I denne sammenhengen blir det relevant å minne om Foucoult's premisser for det selvteknologiske prinsipp som ble beskrevet i del 2.2. under tema individualitet, og som vi kommer tilbake til i drøftingskapitlet.

Noen ser frihet som et middel til å unngå forpliktelser. Slik er ikke montessoripedagogikken. Her må begrepet stå i nær sammenheng med begrepet ansvar. Frihet skal forstås som at elevene skal oppdras til å utøve sin frihet ved å vie seg til fellesskapets beste. De skal lære å vite hva som er oppbyggende og hvilke valg som er nedbrytende. Det miljøet vi skaper må romme både individets frihet, fellesskapets harmoni og utvikling (ML07: 74). Planen beskriver videre en del særtrekk og viktige prinsipper for frihet og selvstendighet i de tre ulike trinnene i utviklingen.

I læreplanen (KL06) uttrykkes viktigheten av det lærende fellesskapet, et perspektiv vi også kjenner igjen fra Telhaug (2005). Klassen og læringsmiljøet skal være en arena for både individuelt og felles arbeid. Det skal fremme læring og samarbeid. Bjørnsrud uttrykker det godt på denne måten:

” ... det understrekes at samspillet mellom utfordringer og mestring ... gjelder alle elever ... både sterke og svake. ... alle elevene får i møte med faget ... realistiske og tilpassende utfordringer ... fellesskapet må også ... ta individuelle hensyn. ... I læringsfellesskapet blir det lagt vekt på medelevenes støttende rolle ... ved å samtale og tenke høyt sammen, gi hverandre råd og finne ideer til løsninger ... ” (Bjørnsrud: 2008: 132 - 133).

I denne konteksten blir det riktig å minne om at montessorifilosofien egentlig ble utviklet som en pedagogisk metode for å fremme læringsresultatene til utviklingshemmede barn. Jeg minner om at det f. eks. ved BMS er en svært høy andel

av barn med spesielle behov og at offentlige skoler i nærmiljøet ofte foreslår å sende elever med spesielle behov til skolen. Tilbake i tiden fikk metoden så gode resultater på barn med spesielle behov at den ble prøvd på normale skolebarn med svært godt resultat – og skolebevegelsen utvikling startet i global sammenheng. De aller første skolene i Amerika med en av Maria Montessoris elever som gründer i starten på forrige århundre – barnets århundre for å bruke Ellen Keys begrep.

I montessorimiljøet finner vi da ofte elever med svært ulike betingelser for læring, samhandling, og utvikling. Elevene vil derfor i praksis måtte forholde seg til de intensjoner som Bjørnsrud oppsummerer over i planverkene i praksis. Elevene gjør dette ved samhandlingen rundt småbord, utprøving av materiell, presentasjoner, prosjekt- og teamarbeid og egenstudier. De lærer seg tidlig å ta hensyn til hverandre til fellesskapet og et vist ansvar for sin egen læring tilpasset ståsted og utviklingszone. I Montessoris begrepsbruk: de fire grunnbetingelser for læring, barnets sensitive periode, og dets urkrefter.

Bjørnsrud viser også i denne sammenhengen til Vygotsky (2001) og Bråten (1996) begrep ”den nærmeste utviklingssonen” og forståelsen av denne sonen ligger i skjæringspunktet mellom å få utfordringer og meste (Bjørnsrud: 2008: 138). Dette gjelder alle elever både de med og uten spesielle behov, for individets forutsetninger og fellesskapets interesser. Jeg ser klare forbindelser mellom Vygotskys og Bråtens tanker med sitt begrep og Montessoris tre begreper som er beskrevet i avsnittet over. Dette henter jeg opp igjen under drøftingen i del 5.2.

Denne korte introduksjonen til Montessoris filosofi om elevens naturlige ståsted i arbeidsoppgaver, og forholdet mellom individet selv og fellesskapet (noe vi også kjenner igjen fra Klafkis begreper om det materiale og det formale), ser vi at Montessoris filosofi tar utgangspunkt i individets behov i læringen. Bevisstheten om det sosiale aspektet, å kunne ta ansvar for, del i fellesskapets normer og plikter øker med barnets alder. Altså en utvikling i skolekonteksten fra formal bevissthet hos individet eller eleven til det materiale – og jeg legger her til at kanskje perspektivet

om den gode realistiske balansen mellom de to perspektiver – den kategoriale dannelsen – kan oppnås i praksis.

Avslutningsvis i denne delen, og knyttet opp mot Montessoris, Klafkis, Dales, og Foucoult's tanker, vil jeg gjerne trekke inn Tillers (1995) begrep om det ”gode didaktiske møte”. Et godt didaktisk møte mener Tiller oppstår når det skapes et fruktbart samspill mellom elevens hverdag og skolens fag (Bjørnsrud: 2009: 103-104). Jeg mener til en sammenlikning at det er like relevant å snakke om det gode didaktiske møtet i det samspillet som utøves mellom en arbeidstakers hverdag og organisasjonens krav.

Prinsippet oppstår når det skapes et godt samspill mellom den personlige særegne kunnskapen og skolens fellesstoff. Elevenes nysgjerrighet og motivasjon knyttes godt til skolens hverdag og felles læringsprosesser, møte mellom det nasjonale og det lokale som gjør at stoffet blir relevant for eleven og hun kjenner seg igjen i egen virkelighet.

Forutsetningen for en slik balanse, mulighetene for å oppnå målet om et godt didaktisk samspill i læringen, ligger også hos lærerens kompetanse. Veilederen må ha et helhetsorientert syn på didaktikken og sin egen praksis i arbeidet med hvert enkelt individ. En profesjonell lærer i dag må ha kompetanse i alle sine fag, arbeidsmetoder, lokal kultur, og en genuin interesse, omsorg og dialog (toveis kommunikasjon) for at hver elev er unik og må følges opp på de måter som kreves. Altså kunnskap om situasjonsbestemt lederskap, eller *situasjonsbestemt veiledningsdidaktikk* i møte med elevene. Når dette møtet skapes, skapes også meningsfull aktiv læring hos elevene.

2.3.4 Fire elementer for læring

I montessoripedagogikken er det fire hovedelementer, fire viktige rammer for læringen. Disse er:

- Miljøet

-
- Materiellet
 - Aldersblandede grupper
 - Lærerens rolle og oppgaver

2.3.5 Oppsummering og konklusjoner

I denne delen har vi redegjort for hovedemnene i ML06. Vi har sett at barnets utvikling og evolusjonsbehov ved urkreftene, utviklingstrinnene og de sensitive periodene, er et viktig utgangspunkt for læring og utvikling i montessori forhold til hvert individs ståsted og behov.

Vi har videre sett at metoder og fagplaner er fleksible og at det finns et prinsipp for normalisering, frihet og ansvar av arbeidet i de ulike utviklingsfasene. Frihet og ansvar er naturlige utgangspunkt i læringen, som har fire sentrale elementer ved seg: undervisningsmiljøet, undervisningsmateriellet, aldersblandede grupper og lærerrollen/oppgaven.

Jeg har knyttet disse sentrale prinsipper i Montessori filosofien til tidligere begreper og teori det er gjort rede for i delene 2.1. og 2.2., og også kommentert deres tilknytning til den filosofien vi har beskrevet i denne delen og som vil bli hentet frem igjen i kapittel 5.

I oppgavens sammenheng er det relevante og interessante forskjeller som ligger i forståelsen av begrepene frihet og ansvar. De er i montessorikontekst nært knyttet til organiseringen av undervisningen og undervisningsmiljøet. De vil derfor være viktige perspektiver å ta med seg videre inn i drøftingene av undersøkelsen i oppgaven.

Vi ser av denne gjennomgangen at det er hovedsakelig fagdidaktikken i montessoriplanen som utgjør forskjellene til KL06. Men vi skal også se at det er en annen vesentlig forskjell knyttet til de funn som ble gjort ved hjelp av observasjon, og som omhandler læringsmiljø og organiseringen av læring. Det siste presenteres og

redegjøres for i kapittel 4, mens drøftinger vedrørende både forskjeller i planer og praksis gjøres i kapittel 5.

Det er ikke mulig for meg innen oppgavens rammer og på en omfattende og detaljrik måte å beskrive montessoriplanens alle særegenheter. Til det er det for mange. Jeg har her i korte trekk trukket ut de som er mest relevante for oppgavens sammenheng og pekt på de ulikheter som er mellom KL06 og ML07, i tillegg til momenter som vil være sentrale i en drøfting. Jeg presentert de mest sentrale punkter fra planen som er relevant i forhold til det oppgaven ønsker å si noe om: forskjeller mellom den offentlige planen og en privat læreplan, samt noen forskjeller i skolehverdagens praksis.

Den samfunnsaktuelle debatten om privatskolenes plass utover 2000 tallet, og de politiske verdier og ytringer om innhold og fokus i skolen, og det økende kravet om utøvelse av individets rett til individualitet, frihet og mangfold på den andre, krever også i større grad faktisk viten om hva som er forskjellene i den offentlige og de alternative skolene i praksis.

Bare på denne måten, ved faktisk kunnskap, blir debatten fruktbar og argumentasjonen basert på kunnskap om hva som er forskjeller og ulikheter og som igjen bidrar til å gi et klarere bilde av privatskolenes plass ved siden av den offentlige skolen.

For det første er dette viktig med bakgrunn i den samfunnsaktuelle debatten om privatskoler og pedagogiske alternativer. Derfor vil perspektivet om ulikhet mellom den private og den offentlige skolen, og kunnskapen om de egentlige forskjeller være interessant og ikke minst nødvendig for en videre drøfting av behov og vurdering av plassen til de private skolealternativene.

For det andre fordi siktemålet her er å bidra til mer praktisk kunnskap om de faktiske forskjeller de pedagogiske alternativer i mellom på selve undervisningsplanet. Jeg ønsker slik med mitt bidrag å sette fokus mot, og skape mer interesse for problemstillingene i denne oppgaven.

I tillegg ønsker jeg at dette arbeidet kan inspirere andre, både studenter og ansatte i pedagogiske fagmiljøer, til og ytterligere aktivt utforske alternative pedagogiske og godt etablerte retninger i Norge i større grad enn tidligere. Spesielt Montessoris metode og fagdidaktikk bør kunne være en velegnet studie i et forskningsmiljø, som også kan ha stor verdi for den fagdidaktiske utviklingen i den offentlige skolen. Jeg viser her igjen til Dales (2001) sentrale spørsmål (jfr. 2.3.2) om en adekvat utvikling av reformpedagogikken kan bidra til reformer av og innenfor skolens fagundervisning på en måte som fornyer den tradisjonelle kunnskapsskolen, noe jeg vil hente opp igjen ved drøftinger i del 5.2.2, men også kort vil kommentere i oppgavens avslutning del 5.4.

I denne gjennomgangen har jeg også oppfordret leseren til å bære med seg perspektivet om det selvteknologiske vesen, da dette vil være svært sentralt i drøftinger av undersøkelsen og en realistisk mulighet til å oppnå balanse mellom individets og fellesskapets interesser – altså intensjonene i de gjeldende læreplaner.

2.4 Oppsummering av kapittel 2

I dette kapitlet har jeg vist noe av kompleksiteten i læreplanutviklingen, ved å synliggjøre de politiske diskursene og sammenhengen mellom samfunns- og næringslivets interesser, fellesskapets interesser og individets. Dette har jeg gjort ved å formidle hovedsakene fra de politiske debatter, videre gjennom å presentere sentrale dokumenter og stortingsmeldinger, og ved å trekke opp de store linjene ved hjelp av sentralt innhold ved hjelp av tre sentrale tema: kunnskap, verdier og individualitet. En endring i vektleggingen mellom samfunnsinteressene og individets interesser kan også antydes i gjennomgangen, og fasen som oppgaven omhandler – de siste 30 år av læreplanutviklingen i Norge – viser som helhet hvordan tidsperspektivet i utviklingen ved nye reformer spiller inn på endringstakten.

I del 2.1. har vi sett at arbeidet med L97 startet opp på begynnelsen av 1980 tallet, og ble avsluttet med lanseringen av et ferdig læreplanverk i 1996. Hovedtyngden i de

substansielle endringene dreide seg om å etablere et høyere faglig nivå, men det ble også viet mye fokus mot verdier og valgfrihet, og til omsorgen til hver elev.

I del 2.2. ser vi hvordan samfunns- og næringsliv igjen former tydelige krav om mer kunnskap, og en mer balansert substans mellom økonomiske nytteperspektiver i form av økt kompetanse som resultat av økt evalueringsaktivitet etter implementeringen av L97, og utviklingen mot en enda mer individorientert plan for skolens praksis. Med andre ord et klarere uttrykk i balansen mellom samfunnsinteressenes verdier og individets behov.

Jeg har synliggjort denne utviklingen og substansen i den ved å benytte samme struktur og begrepssystem gjennom alle periodene som viser veien frem mot de utvalgte planer. Jeg har redegjort for hovedpunktene i substansutviklingen i perioden, både frem mot L97 og KL06.

Dette danner drøftingsgrunnlaget for resultatene fra den empiriske undersøkelsen. Jeg har tatt utgangspunkt i de valgte temaene kunnskap, verdier og individualitet fordi de danner grunnlaget for substansdiskursene i Stortingsdebatten gjennom perioden. De er også hver på sin måte sentralt representert i de ulike planverkene. Jeg har også vist til behovet for perspektiver om en mer realistisk og balansert orientering av interessene til fellesskapet og individet i skolens oppgave og danning og læring av elevene. Et mål om en bedre mulighet for å oppnå en realistisk balanse mellom samfunn og individ, et kategorialt dannelses og læringssamarbeid i skolen.

Jeg har videre også i del 2.3, presentert en alternativ læreplan ML06, som representerer et alternativ til den offentlige skolen. Dette har jeg gjort fordi det er relevant i diskusjonen om privatskolene, og fordi den viser faktiske forskjeller til den offentlige planen. ML06 er også tatt med fordi den danner et godt teoretisk grunnlag for å kunne drøfte og svare på oppgavens empiriske problemstilling. ML06, og den praktiske arena i en montessoriskole kan også bidra til å vise alternative måter i organisering og gjennomføring av læring, som kan fremme og øke mulighetene for å oppnå alle læreplanenes mål og intensjoner med eleven i sentrum.

Vi kan dermed se at det på et overordnet plan ikke er vesentlige forskjeller mellom den offentlige og den private læreplanen. Mål og visjoner er de samme, og den private skolen er forpliktet til å følge de overordnede visjoner. Det er imidlertid ved det fagdidaktiske arbeidet, selve montessorimetoden, at vi finner de egentlige forskjellene som blir drøftet nærmere i del 5.1.1.. I tillegg har Montessori interessante måter å organisere læringsmiljøet, fremgangsmåter og metoder for formidling av læring, og løsninger knyttet til læreplanmål for individuell tilpassning og inkludering i det situasjonsbestemte helhetsdidaktiske møte i læringssituasjonen.

3. Undersøkelsens fremgangsmåter

I denne oppgaven har jeg brukt ulike metoder for å undersøke forhold som jeg ønsker å belyse, og svare på de problemstillinger som jeg har valgt.

Som et utgangspunkt for å forstå elevenes opplevelser på en så riktig måte som mulig, ønsket jeg å sette meg inn i deres virkelighetsforståelse av egne læringsverden. Det var viktig for meg å innta perspektivet til elevene slik at jeg så verden med deres egne øyne. Et viktig perspektiv er at montessorielevene aldri har vært i den offentlige skolen og har liten kunnskap om hvordan de har det der. Elevene har kun opplevd et montessorimiljøet og ser sin verden utelukkende fra et slikt perspektiv. Jeg har tilstrebet å tolke og forstå elevenes utsagn i en slik kontekst som observasjonene tok meg inn i – fra deres egen verden og virkelighetsforståelse.

Intervjuene ble gjennomført etter at observasjonene var avsluttet, da jeg ville at de skulle virke komplementært i forhold til observasjonsmaterialet og oppgavens målsetting. Jeg hadde også selv en forestilling om at elevene og jeg på det tidspunktet intervjuene fant sted hadde bygget et gjensidig tillitsforhold etter observasjonsperioden. Jeg mente at dette kunne medvirke til at reliabiliteten i dataene ble mer sikre og troverdig.

Jeg ønsket også at intervjuene skulle bli mest mulig temastyrt fra min side, slik at elevene selv fikk stor mulighet til å påvirke substansen eller hva de selv mente var viktigst innen de tema som ble berørt; medbestemmelse og individuell tilpassning. På denne måten oppnådde jeg at intervjuene fikk et ustrukturert og uformelt preg – og dermed også kanskje et mer kvalitativt og situasjonsbestemt resultat.

Det kan hevdes at det kan etterspørres nyere og relevant teori i lyset av det siste tiårets omveltninger innen pedagogikken, selv om jeg har tilstrebet seg en oppdatering i forhold til dette slik at oppgavens relevans og helhetsperspektiv fremdeles kan vurderes som holdbar.

Gjennom årene hvor grunnperspektiver og mål med oppgaven har ligget i dvale, har problemstillinger og fokus vært den samme. Gjennom disse årene har nysgjerrigheten til det praktiske livet i skolen vært i fokus. I perioder har jeg observert livet i skolemiljøet i montessoriskolen så ofte jeg har hatt anledning. Ikke bare i systematisk forskningssammenheng, men også av ren nysgjerrighet og interesse og for best å kunne sette meg inn i hvordan elevenes har det i sin praksis i sin verden.

Observasjoner og intervjuer det siste året har hatt som mål å legge til rette for et godt vitenskapelig arbeid: øke mulighetene for en holdbar og relevant studie ved å belyse problemstillingene på en enda bedre måte.

Jeg har gjennom min tilnærming vært bevisst forsker i de fleste situasjoner, men også samtidig aktør og deltaker. Mye av dette defineres innenfor tradisjonen av kvalitative studier: observasjoner, feltarbeid og ustrukturerte intervjuer. Det er dermed grunnlag til å si at oppgavens overordnede fremgangsmåter er kvalitativ metode. Det er også benyttet både en ustrukturert og strukturert form for observasjon, og relativt ustrukturerte intervjuer selv om disse har hatt en viss struktur i mal og spørsmålstillinger.

For å oppsummere den metodologiske innledning kan vi dermed si at oppgavens mål og hensikt belyses og drøftes ved hjelp av disse fremgangsmåtene som det redegjøres for videre i dette kapitlet:

- Vitenskapsteoretisk ståsted
- Historisk tekst og litteraturanalyse
- Elementer av kritisk teori og hermeneutisk metode
- Observasjon og klasseromsforskning
- Intervjuer og aksjonsforskning
- Arbeidets reliabilitet og validitet

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteoretisk forankring legger føringer for hvilke fremgangsmåter som benyttes, og fremstår også som uttrykk for mine egne erfaringer og holdninger i det arbeidet som gjøres.

Innføringen i vitenskapsteorien og mangfoldet av valg, muligheter og perspektiver har derfor vært en måte å finne ut av egne erfaringer på. Jeg har reflektert, prøvd ut, utviklet forståelse og drøftet disse mulighetene gjennom arbeidet med oppgaven. Med en fortid innen sosiologisk forskningstradisjon og kvantitativ metode, har jeg med dette arbeidet ønsket å utvikle meg i, og erfare et større helhetsperspektiv på metodebruk ved å tilnærme meg de kvalitative metodene i større grad enn tidligere.

Opgavens metodologiske tilnærming er dermed til slutt blitt en kombinasjon av ulike kvalitative metoder i den tro og mening at det hjelper meg som forsker til å belyse de fenomenene jeg ønsker å belyse bedre. I tillegg til dette mener jeg en kombinasjon av ulike metoder, der det er hensiktsmessig, vil belyse et fenomen enda bedre. En kvalitativ tilnærming som jeg har valgt, søker å oppnå innsikt, forståelse og meninger om utvalgte fenomener, mens den kvantitative gjerne sier noe om omfanget og mønstre i forhold til det fenomenet som blir studert.

En kvantitativ studie ville hjulpet meg til å kartlegge fenomenene og få et overblikk før detaljene utkrystalliserte seg og ble valgt og gjenstand for nærmere undersøkelser. En statistisk undersøkelse ville i denne sammenhengen dermed gitt meg kunnskaper om overordnede mønstre og mengde, mens de kvalitative metodene observasjoner og intervju og herunder også intervensjon i aksjonsforskningsperspektivet tar meg inn i detaljene. Noen ganger utvikles detaljene underveis og gir et klarere bilde av et enkelt fenomen som ofte ikke har like stor generaliserbarhet som en kvantitativ tilnærming.

Siden 1990 tallet har vi også sett at omfattende reformarbeider i skolen har det vært store endringer i både skolens organisering og ledelse, struktur og substans.

Lærerrollens og elevens krav og forventninger mer omfattende og kompleks enn

tidligere samt omfattende mål- og detaljstyring av praksis med en endring igjen til lokal styring og tilpasning.

I tillegg til dette har det vært en omfattende diskurs om privatskoler, og i noen epoker kalt friskoler, skal være et alternativ for grunnutdanningen i Norge. Navnet har vært avhengig av de herskende politiske ideologier, og det har vært raske skifter. Senest gjennom høsten 09 har nettopp dette tema vært oppe i diskurs og argumentasjon i media og gjennom valgkampen. Gjennom flere debatter om forskjellen mellom private og offentlige skoler og utdanningsnivå i blant annet Dagens Næringsliv har både nåværende minister for skolen, representanter fra ulike organer innen utdanning og til slutt Kristin Clemet vært på arenaen for debatten om valgfrihet i skolen.

Oppgaven, med sine problemstillinger som det er gjort rede for i kapittel 1, bør i denne sammenhengen være relevant da den viser de faktiske omveltninger og kompleksitet over tid som skolen faktisk har måttet forholde seg til på bekostning av selve undervisningen. Et av oppgavens siktepunkter er også nettopp å undersøke om alternative pedagogiske retningene utgjør en egentlig pedagogisk forskjell.

Oppgavens siste hovedfokus er hva elevene selv mener er oppnådd og om det er forskjeller i disse meningene mellom den offentlige og private skolen.

Hvorfor ønsker jeg å belyse dette? Jo, fordi jeg tror og har en visjon om at svarene kan bidra til å gi oss indikasjoner på om forutsetningene til å oppfylle visjonene er ulik i den ene eller andre rammen, om de er relevante for skolens hverdag og elevenes virkelighet, og til slutt om visjonene faktisk er oppnådd.

Paradigme- eller perspektivmangfoldet er en utfordring i samfunnsvitenskapen. Dette kan øke behovet for å klargjøre et utgangspunkt, og å gjennomføre en drøfting og presisering av våre utgangspunkt som samfunnsforskere. Ikke minst har det vært viktig for min egen forståelse, bevissthet og valget av mine fremgangsmåter.

For forskeren blir relasjonen kompleks når vi tar på alvor at vi forsker i en verden vi på samme tid er deltagere i. Vi er både aktører og brikker. Innenfor den metodiske tilnærmingen har problematikken mellom å se seg selv som deltager eller tilskuer,

samt nærhet og distanse til forskningens "objekt", vært relevante utfordringer. Konsekvensene av at vi som forskere er deltagere i det samme samfunn som vi forsker i er ikke alltid like eksplisitt drøftet.

Det å anerkjenne at vi er en del av den sosiale verden vi studerer, kaller Hammersley & Atkinson (1987:35) for refleksivitet. De drøfter dette perspektivet opp mot positivisme og det de kaller naturalisme. Refleksivitet blir hos dem sett på som et eksistensielt faktum som ikke har noe å gjøre med det å binde seg til en bestemt metodisk regel. De hevder at vi ikke har mulighet til å stille oss utenfor den sosiale verden vi studerer, og dette ser de heller ikke på som nødvendig (1987: 35). De sier videre;

"Vi kan aldri unngå i en eller annen forstand å basere oss på sunn fornuft, heller ikke å innvirke på de sosiale fenomen vi undersøker. Det må understrekes at selv om sunn fornuft aldri kan elimineres fra vitenskapelige sammenhenger, betyr det ikke at sunn fornuft på noen måte er gyldig på egne premisser; vi har ingen ekstern, absolutt endelig standard å bedømme den ut i fra."

Slik forstått så skal det derfor ikke være mulig å få kunnskap bare som observatør i en fremmed verden, forskeren må anvende dette på seg selv. Da blir refleksjonen over egen virksomhet metoden. Refleksjonen må være av kritisk karakter, og samfunnsvitenskapene bør derfor være kritiske i sin tilnærming. Jeg har tilstrebet en slik refleksivitet i denne oppgaven.

En annen som har vært opptatt av dette fenomenet i norsk og internasjonal kontekst er den avdøde norske filosofen og vitenskapsteoretikeren Hans Skjervheim. Allerede i sin doktoravhandling "The objecivisme and study of man" fra 1959 redegjorde og problematiserte Skjervheim – som en av de første i verden – denne problematikken for de humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagene som vokste frem. Hans poeng om samfunnsvitenskapens iboende deltager problematikk og refleksjonene rundt dette er også hans poeng i essayet "Deltakar og tilskodar" fra (1976). Skjervheim analyserer

de måter man møter andre på gjennom språket. Han skisserer tre muligheter som vi møter for slike møter mellom mennesker:

En mulighet er å vende oppmerksomheten mot saksforholdet som noe felles. Den andre relasjonen oppstår ved å ikke engasjere meg i det andre sier, men å konstatere det dem sier som et faktum. I denne relasjonen har vi hver vårt saksforhold. Den siste varianten er å lytte til lydene som den andre produserer, og gjøre han til et rent fysisk objekt i sin verden (Skjervheim, 1976). Derfor er de mellom menneskelige situasjoner prinsipielt ikke entydige, men tvetydige:

"I denne tvetydige situasjonen er vitenskapene om mennesket opphengde, og der er rota til dei kompliserte grunnlagsproblema når det gjeld disse vitenskapene." (Skjervheim, 1976: 53).

3.2 Tekstanalyse; hermeneutikk og kritisk teori

I tekstanalysen er det først og fremst læreplanene L97, Kunnskapsløftet 06 og Læreplanen for Montessoriskolene 06 som er fokus og grunnlag. I tillegg til dette en del politiske utredninger og stortingsmeldinger. Sammen danner disse dokumentene tekst- og teorigrunnet i oppgaven.

De politiske visjonene danner i utgangspunktet noen av denne oppgavens problemstillinger. De beskriver en ønsket virkelighet i skolens praksis. Virkeligheten på sin side er ikke alltid slik visjonen sier de bør være eller ønsker de er. Viktige spørsmål i denne sammenhengen kan derfor være å se om intensjonene står i forhold til reelle forhold i praksis. Videre kan det også være å undersøke om konsekvensene av implementeringen av planene har gitt de resultater som man forventet.

I denne oppgaven bruker jeg både en slags deskriptiv og normativ tilnærming. Først foretar jeg en vurdering av visjonsgrunnet og de faktiske forhold. Dette gjør jeg ved å gjennomgå og gjøre rede for deler av planene, visjonene, utredninger og

stortingsmeldinger. Gjennom tolkning av dette materialet får jeg oversikt over og kan redegjøre for kompleksiteten i utviklingen av nye reformer og visjoner.

Jeg har videre redegjort og drøftet grunnlagsproblemer ved reformene og vise til forskjeller planene i mellom, ikke bare i forhold til tidsaspekt men også i forhold til pedagogisk ide grunnlag og praksis. Dette deskriptive og normative danner grunnlaget for å gå inn i en mer kvalitativ vinkling i empirien hvor de subjektive meningene, deres mønstre og eventuell generaliserbarhet vurderes ved vurdering av måloppnåelse av visjon i praksis.

Min tilnærming til oppgavens problemstillinger og gjennomføringen av empiri har videre også hatt et kritisk siktemål - en emansipatorisk og forklarende hensikt, men også en kritisk konstruktiv kunnskapsinteresse i bunnen. Alvesson og Sköldberg (1994:176) mener at kjennetegnet på en kritisk teoretisk tilnærming er en kombinasjon mellom persepsjon og tolkning og en særlig interesse for å etterstrebe og stille kritiske spørsmål ved nettopp den sosiale virkelighet.

Kritisk teori beskriver seg kanskje selv som å ville stå fritt og med en frigjøringens interesse. Dette uten særlige klare faste rammer og svar, noe som også er selve hensikten. Den kritiske teorien bygger på en tese om at de sosiale forhold er mer eller mindre historisk skapt. De er preget av makt, ledende ideologier og særinteresser som f eks er forankret i partipolitiske interesser og mål.

Habermas står sentralt i den moderne kritiske teorien og skisserer tre ulike kunnskapssyn ut fra det han kaller ulike kunnskapsinteresser (1994:192): Den tekniske, den historisk-hermeneutiske og den emansipatoriske interessen i tilnærmingen. Den tekniske kunnskapsinteressen tar som utgangspunkt å overføre naturen til menneskelig nytte, den historisk hermeneutiske innebærer å utvikle språk og en personlig forståelse, mens den siste vil si å reflektere over og stille spørsmål ved de faktiske og aktuelle forhold. De to første kan man kanskje si oftest knyttes til naturvitenskapen og hermeneutikken. Habermas mener videre at den emansipatoriske kunnskapsinteressen både gir inspirasjon og innspill til nye og utviklende handlinger

av ofte mer radikal eller nyorientert art. Det har vært et siktemål og ønske for meg å også inkludere det siste perspektivet ved gjennomgangen av tekstanalysen.

Mitt bruk av begrepet kritisk teori i denne sammenhengen ligger på et snevert nivå i forhold til en opprinnelig helhetlig fremstilling. Jeg tilstreber likevel å få frem at jeg med mitt arbeide med tekstanalysen både forsøker å kombinere den hermeneutisk forstående og en emansipatoriske forklarende hensikten i kritisk teori. Det vil si at jeg i gjennomgangen av materialet både tilstreber å få frem en forståelse og hensikt med de ferdige visjonene, samtidig som jeg belyser en forklarende forståelse med bakgrunn i de politiske utredninger. I et kritisk perspektiv ønsker jeg dermed i tillegg til intensjonene, å bygge opp spørsmål og problemstillinger som fører oss ut over det tradisjonelle.

Den kritiske teoriens mål og hensikter vil også være en sentral del av drøftingene som kommer i kapittel 5. Når problemstillingene i oppgaven sees i sammenheng med og drøftes i lys av både teori grunnlag og empiri, ønsker jeg ikke bare å kunne svare på det jeg har sagt at jeg skal svare på – men også legge opp til en kritisk drøfting av disse som fører leseren inn i en egen refleksjon av det jeg selv belyser og svarer på. På denne måten legges et grunnlag for at leseren selv tar sine perspektiver videre ut over sitt tradisjonelle og sine grunnlag for å stille nye spørsmål.

Oppsummerende får dermed mitt arbeid et dobbelt formål. På den ene siden blir det rent forskningsteknisk ved at jeg med en historisk hermeneutisk kunnskapsinteresse og tilnærming synliggjør føringer i reformene. På den andre siden blir formålet å stimulere leseren til å tenke og dermed bidra til å videreutvikle de teorier og modeller i pedagogikken og samfunnet som vi er en del av. Jeg har startet ved ett punkt og arbeidet meg nærmere innover området ved en alternering mellom deler og helhet og slik kanskje oppnådd dypere forståelse for begge deler. Slik har jeg videre arbeidet meg gjennom planer og dokumenter. Det har videre gitt grobunn for refleksjoner, perspektiver og nye spørsmål.

Tekstanalysen som kilde til min tolkning, gjennomgang og mine drøftinger vil kunne hevdes å være påvirket av min holdning, kunnskap, meninger og ikke minst forholdet til politikk og pedagogikk. Jeg har likevel hatt som mål å være mest mulig objektiv i formidlingen av presentasjonen av fakta i visjoner, utredninger og stortingsmeldinger selv om jeg aldri kan forlate det faktum at jeg har mine egne briller på nesen. Jeg har drøftet fakta i forhold til det teoretiske grunnlag, mål og hensikt og til slutt glimtene fra virkeligheten.

3.3 Observasjon og klasseromsforskning

Klasseromsforskningen kan ha et mangfold av metoder, perspektiver, tilnæringsmåter og hensikter. Et mål kan være å sette fokus på miljø, videre på metoder, fagdidaktiske spørsmål, lærerrollen, ledelse og implementeringsproblematikk eller selve organisering av læringen. Videre kan det også være kommunikasjons- og interaksjonsformer i klasserommet eller ulike dimensjoner ved elevrollen (Klette: 1998).

I denne oppgavens sammenheng begrenses klasseromsforskning til å dreie seg om *"... forskning på praksis i den forstand a) man søker å belyse individer og prosesser innenfor den institusjonaliserende, historiske enhet som klasserommet representerer. Videre gir klasseromsforskningsperspektivet informasjon om hvordan individene fortolker og agerer i ulike situasjoner"* (1998:15).

Jeg ser likevel at jeg beveger meg fra en etnografisk tilnærming i starten av arbeidet, til en mer strukturert systematisk observasjon på slutten. Jeg oppfyller etter noens mening kanskje ikke de krav det stilles til metoden systematisk observasjon. I følge Kleven og Strømnes stilles det strenge krav til strukturerte skjema og systematisk nedtegning av forhåndsdefinerte kategorier og variabler (1998:36).

I den systematiske delen av arbeidet valgte jeg bevisst de definerte kategorier og variabler som skjematisk utgangspunkt, men den strengt strukturerte formen på selve

skjema og i selve nedtegningen av data var friere. Først og fremst var jeg redd for at en for styrt form ville hemme meg i å ta inn de aktuelle fenomenen.

Hvis vi ser på aktuelle Norske og utenlandske kjente studier av systematisk observasjon som til dels foreslår en streng regulert forskningspraksis ved hjelp av omfattende strukturerte og tidsbestemte skjema rettet mot hva som sies i rommet, mener jeg selv Nygaards utgangspunkt og benyttede skjema i studien fra 1971 kan ha vært mest aktuelt for min undersøkelse (1998: 40).

Felles for systematisk klasseromsforskning er at de konsentrerer seg om den verbale atferden i rommet. Nygårds undersøkelse fokuserer i tillegg på bevegelser, forflytninger og det situasjonsbestemte i klasserommet.

I forhold til min egen studie vil jeg hevde at Nygårds praksis og metode kan ha vært mest relevant å benytte i forhold til målet i min undersøkelse. Jeg mener det er grunn til å åpne opp for en kritisk vurdering av den strenge beskrivelsen av strukturert observasjon ved nedtegning av kun det som sies til også å innlemme atferd og det situasjonsbestemte i studien (1998: 40).

På denne måten kan vi kanskje oppnå en bedre validitet der et instrumentalistisk måloppnåelsesperspektiv (differensiering, undervisnings- og arbeidsmåter og individuell undervisning), også har en prosess orientert hensikt ved å beskrive hva som faktisk skjer i og rundt undervisningen (1998:42). Det siste perspektivet vil jeg hevde kan gi mer kunnskap og større effekt på elevenes resultatoppnåelse.

I dette lyset og sammenhengen blir min studie både en prosessorientert studie, men også et evalueringsarbeid (1998:19) av de emner og variabler det fokuseres på gjennom oppgaven. Dette kommer jeg senere tilbake til i dette kapitlet, hvor jeg peker på at studien glir over mot aksjonsforskning.

Mitt utgangspunkt for utvalget av skoler og informanter var enkelt. Jeg har alltid vært nysgjerrig og involvert meg i montessoripedagogikken. Jeg har vært med på den organisatoriske utviklingen og styringen av montessoriskolen. Jeg har allerede før

hovedfaget, nå master, observert både i barnehage og skole. Jeg har mange bekjenskaper i miljøet, både ledelse, elever og barn. Jeg hadde og fikk lett tilgang, ikke minst fordi et viktig metodisk prinsipp i montessori er nettopp observasjon og åpenhet. Glimt fra elevenes verden og pedagogikkens verden måtte starte med og inkludere en montessoriskole. Tilgangen ble skaffet uformelt via rektor og videre avtale om observasjon i miljøet fra gang til gang med gruppeleder i den gruppen observasjonene fant sted.

Etter hvert som perspektiver og problemstillinger i oppgaven ble formet, ble differensiering og forskjeller mellom privat og offentlig skole et av hovedpoengene i oppgaven. Jeg måtte dermed inkludere en offentlig skole. Jeg valgte RUS av praktiske årsaker, men også fordi skolen samarbeider tett med BMS. RUS er den skolen BMS sender sine elever til når de er ferdig i 7. klasse.

Her kunne jeg nemlig også observere hvordan tidligere BMS elever og de elever som kom fra offentlig barneskole arbeidet. I tillegg hadde jeg hilst på rektor som var i en av mine bekjenskapskretser. Tilgang til kontakt- og klasselærere ble raskt og uformelt formidlet til den klassen hvor jeg også tidligere hadde hilst på hovedlæreren. Jeg ble henvist til klassens hovedlærer og den andre som delte klasseansvaret for å direkte avklare tilgang og aksept – noe som ble gjort via e post og ved personlig fremmøte og samtale.

Høsten 2009 fikk RUS ny rektor, og dette medførte interessante konsekvenser for den siste gruppeintervju delen av elevene fra RUS. Tilgangen ble mer formalisert og problematisert. Jeg inviterte derfor jentene direkte hjem til meg for en uformell samling og avslutning på intervjuene, det jeg senere kaller et gruppeintervju.

Det er interessant i seg selv at ny rektor var svært skeptisk til observasjon og undersøkelser av dette slag. Åpenheten som tidligere ble etablert var lukket igjen. Jeg stilte ny rektor en rekke spørsmål gjennom noen samtaler vi hadde vedrørende dette. Etter hvert i disse samtalene, og ikke minst etter å ha diskutert planintensjoner og åpenhet og samarbeid, mål og hensikt, fikk hun nye perspektiver. Det var ikke lenger

av betydning for meg da datainnsamlingen var avsluttet, men det var likevel interessant å se utviklingen og konsekvensene av denne.

Rektors nye perspektiver gjennom våre samtaler la nemlig grunnen for en diskusjon i lærer kollegiet ved RUS som resulterte i nye visjoner ved skolen vedrørende åpenhet til observasjon – spesielt for foreldre men også i forhold til forskning. Dette aspektet skal jeg så vidt hente opp igjen senere i dette kapitlet ved punktet om intervjuer og aksjonsforskning og intervensjon.

Ved BMS informerte jeg vinter/ vår 2009 gruppeledere og faglærere og fikk ved hver observasjon avtale om tid som passet for gruppen. Gruppen, gruppe 2, var sammensatt av 4. – 9. klasse med totalt 36 elever. Gruppen ble ganske ofte delt ved presentasjoner og spesielle fagopplegg med 4. og 5. klasse og 6. og 7. klasse for seg. Jeg fulgte da en av gruppene, oftest den største for å få et best mulig sammenligningsgrunnlag til utvalget i den offentlige skolen.

Ved RUS kontaktet jeg også hovedlæreren i klassen våren 2009 og fikk på samme måte tilgang til klasserommet når det passet for klassen og undervisningsopplegget midt i vårsemesteret. Jeg var tilstede i klasserommet ved RUS totalt 4 dager, og gjennomførte observasjonen kun 3 undervisningsdager i en kort periode.

Gjennom en ganske åpen og spørrende tilnærming var jeg opptatt av å få innsyn i eksisterende praksis i klasserommene. Jeg observerte hvordan lærere ved RUS og BMS organiserte og tilrettela elevenes arbeid innenfor de rammene som klassene befant seg innen. Jeg observerte også presentasjonsformer, bruken av metode og elevenes frihet til å påvirke sin læringskontekst.

Mål og hensikt ble ved RUS presentert i plenum, og det var ikke vanskelig å se at ungdommene nok var mer skeptiske til opplegget enn barna på BMS som viste godt hvem jeg var fra tidligere. Utover den første dagen ble de imidlertid vant til meg, og jeg benyttet anledningen til samtaler i friminutt og hvor smilene og tilliten etter hvert kom frem. Min rolle som observatør var passiv, men gjennom min deltakelse i rommene og i relasjonen rundt observasjonen, vil jeg betegne den som deltakende.

Mine observasjoner startet allerede som ustrukturerte ved den ene skolen i 2000/2001. Det vil si at jeg på dette tidspunktet ikke var målorientert i forhold til problemstillinger og kategorier og begreper ennå. Det var først i arbeidet med hovedoppgaven i 2002 at jeg begynte en reflektert praksis og systematisk nedtegning og transkripsjon eller fortolkning av observasjoner og startet med å systematisere problemstillinger, kategorier eller begreper observasjonene kunne knyttes til i en oppgavesammenheng.

I det siste året har jeg supplert observasjonene i undersøkelsen med flere systematiske observasjoner fra begge skolene. Videre med intervjuer både fra den private og offentlige skolen.

I min tilnærming til virkeligheten og elevenes verden, benyttet jeg meg i utgangspunktet av en form for feltstudietilnærming. Etter en ustrukturert tid som observatør av virkelighetsarenaen, utviklet jeg en mer målfokusert og klar holdning til hva jeg ønsket å undersøke og som dermed ble mitt empiriske materiale og tilnærming.

Det ble en kvalitativ tilnærming med innsamling av data ved observasjon av det jeg ville undersøke. Den kunnskapen som jeg dermed har fått gjennom kvalitativ forskning, er viktig fordi den kan bidra til å øke forståelsen om de komplekse sammenhenger. Den kan også belyse fenomener med ulike innfallsvinkler. En antropologisk ustrukturert tilnærming – som jeg hadde som utgangspunkt før strukturert og målrettet observasjon i siste fase for å lære elevenes verden å kjenne – gir gjerne kunnskap om den verden du deltar i og fenomener ved den slik de fortoner seg i virkeligheten.

Hammersley og Atkinson (1998:31) hevder at metoden i sin ytterste form går ut på at *"feltforskeren åpent eller skjult deltar i folks dagligliv over en lengre periode"*. I min sammenheng varte denne ustrukturerte observasjonsperioden i BMS over flere år.

I noen tilfeller går man inn som deltakende aktør på linje med de andre som deltar der, i andre tilfeller inntar man rollen som observatør og holder dermed en større

distanse i forhold til deltakelse. Jeg selv som forsker, kan innta en rolle som deltaker, observator eller deltakende observatør.

Jeg mener jeg selv har gjort alle deler i ulike faser i mitt arbeid. I den første ustrukturerte nysgjerrighetsfasen går jeg inn som observatør for å lære arenaen og aktørene å kjenne. Etter hvert får denne observatorrollen en målorientert og strukturert tilnærming til noen få fenomener som jeg som forsker ønsker å undersøke. Dette skjedde så sent som våren 2009 i den siste fasen av arbeidet med oppgaven. Etter hvert utvikler også forskerrollen seg til en deltakende observatør rolle, ved at elevene inviterer meg med inn som en aktør i sin verden hvor jeg blir invitert til å ta del i arbeidet med materialet og arbeidet.

Det siste fenomenet, den fulle deltakerrollen, beskrives som kanskje den mest verdifulle og informative forskerrollen ute i felten utover 60 og 70 tallet (Jules-Rosette: 1978). Mange forskere mente det er dette idealet forskere burde strebe etter. Men det har også sine klare begrensninger i forhold til målet en forsker har med sin studie (Hammersley og Atkinson: 1998: 102: 103). I min sammenheng var det aktuelt og læringsrikt å bli invitert inn på og i elevenes arena og arbeid, men rollen som forsker var likevel klar og tydelig. Hadde jeg benyttet flere anledninger og tid til disse øyeblikkene, ville selve forskningsprosessen, og dennes mål og hensikt blitt betydelig hemmet og svekket.

I den siste fasen i arbeidet med oppgaven, gjennom de systematiske observasjonene, har jeg også hatt et særlig fokus på kategoriseringen og begrepsbruken av tolkninger av det jeg har sett. Jeg har tilpasset selve forskningsprosessen og min metode for gjennomføring. Jeg har søkt og underveis kvalitetssikre en relevans mellom det jeg har sett etter, faglig relevans og problemstillinger som synliggjøres og drøftes i oppgavesammenheng.

Min bevissthet om de ulike sidene ved forskerrollen som aktør og medspiller mener jeg vil være en styrke i rollen som forsker selv om den er utfordrende i en slik kontekst som beskrevet over. Det er likevel viktig å være klar over at jeg som forsker

i denne sammenhengen aldri vil kunne fremstå som 100 % objektiv så lenge som jeg befinner meg i den sosiale virkeligheten – i samme kontekst som den jeg studerer.

Det at jeg i utgangspunktet hadde en nysgjerrighet til å ta inn virkeligheten uten skylapper, mener jeg har vært en styrke. En slags metodisk triangulering, der både det systematiske og deskriptive aspektet er ivare tatt sammen med det etnografiske fokus der det situasjonsbestemte fenomenet i prosessen har vært målet.

Overgangen fra det ustrukturerte til det strukturerte i mine fremgangsmåter, det som til slutt kvalitetssikrer reliabiliteten og holdbarheten i studien, faller på denne måten på plass. Bevisstheten om overgangene og refleksjon av forskjellen, samt til egen praksis, har vært en nødvendighet underveis for å skille de fra hverandre og se styrker og svakheter gjennom de ulike faser.

3.4 Intervjuer med glidning over mot aksjonsforskning

Intervju som metode er rammen for oppgavens datainnsamling sammen med og ved siden av observasjoner. Totalt gjennomførte jeg 8 individuelle intervjuer av elever, 4 på hver av de to skolene. I tillegg gjennomførte jeg et ustrukturert gruppeintervju på hver av skolene, som en slags avslutning av studien og elevenes relasjon til meg og omvendt. Dette ble gjennomført etter en tid, slik at også felles refleksjoner over det vi hadde gjort og nyanser til det som hadde blitt gjennomført var mulig.

Elevene fra BMS representerer et utvalg på 4 gutter i 6. klasse, mens utvalget fra RUS er 4 jenter i 9. klasse. Utvalget er tilfeldig i den forstand at de er tilfeldig valgt ut fra en klasse som det er gitt tilgang til etter trekning fra klasse- og gruppeliste.

Intervjuene ble gjennomført på skolen og hjemme hos meg selv (jeg bor midt i mellom de to skolene som ligger ca. 500 m unna hverandre). Etter intervjuene ble innholdet så raskt som mulig overført fra mine notater og skjema, og tolket og nedtegnet skriftlig i systematisk form. Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av intervjuguide som var enkel, kort men strukturert, og inneholdt fem faste

hovedspørsmål som kan forstås, forklares og belyses i forhold til oppgavens problemstillinger om virkeligheten. De ble gjennomført våren 09 med unntak av gruppeintervjuer som ble gjennomført ved skole start høsten 09.

Alle informantene fikk en kort innføring i prosjektets bakgrunn, formål og problemstillinger. De synes det var morsomt at noen gadd å bruke tid på å stille de slike spørsmål som guiden inneholdt og i den konteksten jeg gjorde det i. Jeg valgte å ikke sende de ferdige tolkede skriftlige svar fra informantene til gjennomlesning og aksept grunnet deres alder. Dette ville jeg gjort hvis utvalget var sammensatt av eldre informanter. Denne fremgangsmåten vil kunne diskuteres.

Hensikten med oppsummerende gruppeintervju var nettopp å se på svar og fortolkninger og reflektere rundt disse i fellesskap. Dette hadde en svært positiv konsekvens der også en slags intervensjon og refleksjon førte til nye perspektiver. Dette førte blant annet til en gledelig tilbakemelding fra jentene ved RUS, hvor de hadde oppnådd en endring i praksis etter at vi hadde satt fokus på fenomenet og problemstillingen i oppgaven.

Vi oppnådde dermed en slags interaksjon i gruppen som jeg ikke var forberedt på og som overrasket meg positivt. Jeg har ofte opplevd fenomenet i organisasjonsforskningssammenheng, men trodde ikke det var like oppnåelig i samtaler med elever. Gruppe intervjuet med jentene ble en katalysator til problemløsning og nye muligheter for hvordan de selv kunne påvirke sine sjanser til medbestemmelse og individuell tilpasning. De interaktive prosesser kommer her til syne i mitt prosjekt, hovedsakelig gjennom utviklingen til gruppesamtaler. Etter hvert kom mine strukturerte intervjuguider mer i bakgrunnen, og nye informasjonsstrømmer og diskusjoner og ideer førte til at prosjektet fikk et utvidet siktemål lik noe av hensikten i kritisk teori med å både etablere kunnskapsforståelse om virkeligheten på en eksisterende forstående og forklarende måte som gir grobunn for nytenkning og utviklingsorientering.

Jeg opplevde at rollen min som forsker ble utvidet til og coache jentene og gi veiledning og råd. Og coache definerer jeg som å stille spørsmål, mens jeg i rollen som veileder og rådgiver inntar en mer aktiv rolle hvor både råd og innspill blir en del av prosessen.

Jentene hadde oppnådd å til rette legge for individuelle samtaler med læreren ved oppstarten av et nytt skoleår for første gang og i følge dem selv hadde de både fått spørsmål om behov og kunnet påvirke og medvirke til sin egen undervisningsplanlegging – dog i mindre grad.

Så fra å være en oppgave hvor jeg på en noe evaluerende måte sammenligner elevenes svar og virkelighet med planenes visjoner, ble prosessen også noe som endret praksis og fikk en mer utviklingsorientert konsekvens mer lik visjonene. Noe som er langt over siktemålet med oppgaven, men relevant for denne sammenhengen og ikke minst svært morsomt for de unge som oppnådde dette med sin aktivitet og bevissthet. For meg som forsker har jeg oppnådd å bruke intervensjon som metode i samtale med barn eller ungdom. Dette opplevde jeg som meget fruktbart – kanskje enda mer fruktbart enn i arbeidet med voksne.

Det er gjerne gjennom slike prosesser med god kommunikasjon og interaksjon som man blant annet ser som metodologiens kjerne i aksjonsforskningen, at prosessen fører med seg en av de viktigste kildene til refleksjon, kunnskap og læring som konsekvens (Bjørnsrud, 2005). (Brock Utne, 1977, 1979, 1981: Blichfeldt, 1973 og Tiller 1986, 1990, 1993, via Bjørnsrud 2009).

I ettertid av prosjektet kan vi alle dra nytte av de erfaringer i bruken av interaksjon og intervensjon som metode. Som Karlsen (1995) sier det:

"Ikke i den Lewinske forstand at vi var igangsettere av endringer for å studere fenomenet, men i den forstand at samtalene var et forum for refleksjon rundt prosjektet og egen arbeidssituasjon. Det var med andre ord ikke en ren innsamling av data, men også en samtale om data."

I min sammenheng oppnådde jeg i tillegg det første nettopp å bli kilden til igangsetting av endring i den Lewinske forstand. Det er ved å si at samtalen hadde en virkning, at vi kan kalle dette en intervensjon. M.a.o. ved hjelp av intervjuet og samtalen får alle mulighetene til å få uttalt sine meninger og fokusere på de elementer de ellers ikke ville vært i stand til. I mitt intervju her er det nettopp interaksjonsprosessen mellom informantene og meg selv som kanskje ble den viktigste katalysatoren til refleksjon, aksjon og endring.

Jeg gjorde under forrige punktet om observasjon også en bemerkning om glidning over mot aksjonsforskning. Dette gjaldt også mine samtaler med ny rektor ved RUS. Her ble jeg og mine intensjoner om tilgang til mer observasjon, et grunnlag til diskusjon og større endringer ved skolens praksis. Kollegiets holdninger til observasjon og åpenhet ble endret som konsekvens. Samtalen og mine spørsmål om fenomenet ble gjenstand for refleksjon og debatt. Det ble en samtale om data som også her utviklet seg til en intervensjon ved at fenomenet ble kilden til endringer. Det fikk en konsekvens – en virkning. Igjen er det grunn til å si at min egen rolle og påvirkning som forsker og interaksjonens er av betydning.

I Norsk tradisjon betegnes min fremgangsmåte hvor det glir over mot aksjonsforskning inn under kategorien evalueringstudier i Klettes bok (Klette: 1998: 19). Evalueringstradisjonen har festet seg med den økte endringstakten i reformarbeidene, og aksjonsforskningen befinner seg kanskje i et grenseland mellom evalueringstudier i endrings og implementeringssammenheng, og de nære prosessorienterte primær studiene i skolen som fokuserer på det situasjonsbestemte. Forskere med ren evalueringsperspektiv i skoleforskning vil kanskje ha sagt det annerledes. Men i denne sammenhengen kan det også nevnes at Broch Utnes studier fra 1977, 1979 og 1981, samt flere av hennes senere bøker og studier, har en evalueringorientert fokus med vekt på tenkning og refleksjon av egne erfaringer i endrings- og evalueringarbeid (1998:22). Dette gjelder også flere norske skoleforskere utover 1970 og 1980 tallet noe jeg har bemerket tidligere i denne delen som kildereferanse.

Det kan kanskje være interessant for pedagogisk forskning å aktualisere og på nytt å drøfte relevansen av en slik forskningstilnærming i det moderne evalueringsarbeidet. I den grad vi anerkjenner refleksjon av egen praksis som verdifull og nødvendig for en endring og måloppnåelse av nye visjoner, kan dette være en verdifull dreining i implementeringsarbeidet ved nye reformer.

Oppsummerende kan jeg kanskje med hold hevde at jeg med min studie har gjennomført en type evalueringsarbeid av en endringsprosess i skolen, ved hjelp av en mer etnografisk orientert teknikk, der de instrumentalistiske og deskriptive metoder forenes med de prosessorienterte nære og situasjonsbestemte.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er viktige begreper i forskningen. I feltarbeidet, som i annen kvalitativ forskning, blir det vanskelig å snakke om at forskningen er reliabel, valid og generaliserbar. Reliabilitet og validitet knyttes stort sett til målinger og deres kvalitet. Dette har vært min rettesnor når jeg nå kritisk drøfter og vurderer disse viktige begrepene opp mot egen praksis.

Reliabilitet handler om datas nøyaktighet, hvor presis og nøyaktig har forskeren vært i innsamlingen og behandlingen av data. Det vil si hvordan opplysningene samles inn, hvordan de systematiseres og kategoriseres. Dette skal sikre en god nøyaktighet i undersøkelsen. Målet skal kunne være at andre forskere kunne fått samme opplysninger ved hjelp av samme operasjonelle definisjoner (Hellevik 1995).

Jeg skal her drøfte mitt eget forhold til nøyaktigheten i mine fremgangsmåter. Undersøkelsens holdbarhet eller validitet kommer jeg tilbake til.

Å sikre en presis og kvalitetsmessig god datainnsamling ved observasjon er svært krevende og kanskje nesten umulig i samfunnsvitenskapelig forskning. Forskeren vil alltid ha ulike briller på nesen, og det vil sjelden være mulig å vektlegge og se de

samme fenomener selv om kategorier og begreper ved strukturutformingene skulle være den samme.

Det samme fenomenet kan man kanskje si gjelder til en viss grad ved ustrukturerte intervjuer. Ved strukturerte intervjuer kan man kanskje vurdere at sjansen for at flere forskere vil tolke og vektlegge det sammen er sterkere.

For meg har målet derfor vært å kvalitetssikre reliabiliteten i denne lokale og snevre oppgavesammenhengen ved å være meg bevisst at egen struktur og gjennomføring av datainnsamlingen med sine fremgangsmåter, knagger, kategorier og begreper har artet seg likt og på samme måte gjennom arbeidet i begge skolene og med alle elevene. Om jeg har oppnådd dette, kan ikke jeg selv vurdere, men jeg har vært meg det bevisst og tilstrebet en slik fremgangsmåte.

Å sikre at andre forskere 100 % ville sett og tolket det samme som jeg under denne studien er nærmest umulig. Til det ville det krevd et svært systematisk og strukturert skjema og begrepssystem. Jeg har likevel lagt til rette ved hjelp av pedagogiske fellesbegreper som f. eks. undervisningsmiljø og organisering av undervisningen, som ville lagt en felles grunnlag og en felles ramme og struktur på undersøkelsen hvor de samme problemstillinger sto i fokus. Drøftinger og konklusjoner ville nok uansett ikke fått samme resultat med andre briller på nesen til en annen forsker.

Jeg har sett alle deler av intervjuet under ett. Det vi si at for meg har ikke et intervju vært avsluttet i situasjonen før forberedelser, gjennomføring og etterarbeide har vært gjennomført. Dette gjelder spesielt tidsaspektet og umiddelbar gjennomføring av tolkning av det som er notert ned og en kategorisering og sammenfatning av dette under riktige fagtermer og begreper.

Jeg vurderer det dit at jeg til tider har måttet spisse mine spørsmål, som jeg redegjør for under empirikapitlet, for å få eleven til å skjønne spørsmålet. På denne måten har jeg kunnet påvirke svaret med ledende spørsmålsstillinger hvis konsekvens kan være å ha veiledet eleven frem til de svarene jeg har villet ha. Dette kan også ha svekket

reliabiliteten i data. Jeg kan ikke selv vurdere graden av dette, men muligheten for at det har skjedd er der og refleksjonen i forhold til dette tilstede hos meg selv.

Gjennom korrigerende og spissende spørsmålsstillinger, spisses også kvaliteten eller validiteten i oppgaven kontinuerlig gjennom en begreps- eller kategorivaliditet som jeg til tider oppfatter som en slags runddans i faser underveis. Det går frem og tilbake, prøves og feiles, jeg justerer og sjekker. I siste fase av oppgave skrivingen ser jeg at dette på alle nivåer kunne fortsatt langt ut i det uendelige og utfordringen består på slutten i nettopp å nettopp kunne avslutte og sette sluttstrek. Dette fenomenet tar jeg opp igjen under punktet om validitet.

Jeg opplevde at elevene blir ”husvarme” med meg og min rolle. De inviterte meg oftere aktivt inn i en relasjon eller gruppe som aktør og medspiller. Dette kan ha hemmet min objektive og strukturerte observatørrolle, men den har på den annen måte utviklet min kunnskap og viten om enkelte fenomener, og noen ganger blir til en slags intervensjonssamtale mellom meg og elevene. Med det mener jeg at vi sammen har utviklet nye perspektiver eller en refleksiv kunnskap og viten om et eller flere fenomener – relevant for deres perspektiver eller mine egne som forsker.

Det at jeg i utgangspunktet hadde en nysgjerrighet til å ta inn virkeligheten uten skylapper som hindret et inntak av denne basert på å lete etter bestemte ting, mener jeg har vært en styrke. Bevisstheten om overgangen til struktur og refleksjon av forskjellen har vært en nødvendighet for god holdbarhet og reliabilitet i datainnsamlingen.

Jeg opplever at den gode interaksjonen som ble oppnådd i prosessen og gjennomføringen sammen med elevene har vært en styrke for å få frem en god holdbarhet ved data og tolkning av disse. Jeg er imidlertid av den oppfatning at ingen prosesser er uten utfordringer og problemstillinger. Her kan nettopp god kjemi og interaksjon være med på å også bli en svakhet.

Med det mener jeg at en positiv kjemi og interaksjon hos elevene kan ha bidratt til at de har hatt fokus på å glede meg ved å gi positive svar eller opplevelser og bidrag

som de kunne oppfattet var viktige for å opprettholde relasjonen – altså det subjektive aspektet oss mennesker i mellom. Dermed kan det ha svekket holdbarheten og ektheten i selve saken – det vil si det objektive fenomenet vi søker å si noe om i situasjonen. Jeg har imidlertid vært bevisst og klar over dette fenomenet. Risikoen kan allikevel ikke tas helt bort i forhold til å ha kunne påvirket reliabiliteten i data.

Mine arbeidsmetoder har underveis har også kunnet påvirke nøyaktigheten og holdbarheten av datainnsamlingen. Selv om jeg har hatt en skjerpet og bevisst fokus gjennom de ulike delene av innsamlingen, og etter beste skjønn og evne tolket og skrevet ned underveis, kan likevel muligheten for feiltolkning og subjektiv påvirkning aldri tas helt bort. Dette gjelder kanskje i størst grad ved observasjonene.

Som jeg tidligere har drøftet i dette kapitlet, skal det tas hensyn til subjektivitetsprinsippet da jeg som både aktør og brikke ikke kan påberope meg objektivitet når jeg befinner meg i den samme verden som jeg undersøker. Det vil derfor som konsekvens ikke være mulig å være helt sikker på at andre forskere ville ha tolket og notert akkurat de samme fenomenene for å belyse problemstillingen.

Ved intervjuene kan kanskje denne problemstillingen være noe mindre, da selve nedskrivningen av data vil ta bort et ledd i usikkerheten. Det kan derfor være grunn til å hevde at det er flere forskere som kan ha kommet frem til flere like fenomener og svar enn ved observasjon. Det er likevel viktig å huske på at vi ofte hører det vi vil høre – spesielt ved liten erfaring og trening.

For de to skolene jeg var en del av i disse periodene, var det tydelig og klart at jeg hadde en rolle som forsker. Den ene skolen som har vært gjenstand for observasjoner siden jeg startet arbeidet med oppgaven BMS, kunne det nok være noe uklart i den aller første og utstrukturerte fasen av arbeidet.

Det som startet som nysgjerrighet på den praktiske skole arenaen utviklet seg etter hvert til bevissthet omkring det fenomenet at jeg ønsket å bruke dette i en vitenskapelig sammenheng. Dette kan ha innvirket på fenomenene som er blitt utforsket.

Ved BMS var barna svært vant til observasjoner da dette er en viktig metodisk del av selve montessorimetoden. Sannsynligheten for at de affiseres og påvirkes av observasjonen er dermed mindre. Observasjon er et dagligdags fenomen for montessorielever og i deres miljø. Ved observasjonene i den offentlige skolekonteksten ved RUS var det imidlertid større grunn til å si at min tilstedeværelse og jeg som forsker det har påvirket de studerte.

Det kan være flere årsaker til at min tilstedeværelse har hatt innvirkning på undersøkelsen, og effekten av disse kan være mange. Barna ved BMS var svært vant til å bli observert slik at elevene ikke gav meg særlig oppmerksomhet. Jeg satt i et åpent skille mellom to store rom hvor jeg også kunne se gangen hvor det var andre undervisningsrom på andre siden. Disse så jeg ikke. Noen ganger gikk jeg rundt og kikket på hva barna arbeidet med. I starten fortalte jeg hvorfor jeg var der, hovedforklaringen var å lære hvordan det var i en montessoriskole. Jeg stilte spørsmål om de visse vise meg det og fikk aksept.

Når jeg gikk rundt, dette etter en tid slik at de skulle bli vant og kjent, spurte jeg hvert enkelt barn eller de elevene som arbeidet sammen, om det var greit at jeg kunne se på og lære hvordan de gjorde det. Det hendte at jeg fikk nei og respekterte selvsagt det. Det var ingen systematikk i hvem som så nei. Elevene kunne like gjerne si ja neste gang. Jeg mener det kan være grunn til å si at det har vært liten grad av negativ effekt som forstyrret resultatene ved observasjonen, og at barna ved begge skolene ikke har vært nevneverdig påvirket av at jeg har vært tilstede. Disse forholdene har dermed ikke påvirket datas reliabilitet i nevneverdig grad. Det er likevel viktig å ha et bevisst forhold til dette når tolkning og konklusjoner trekkes.

Jeg har også møtt, snakket med og vært en del av noen av barnas miljø tidligere. Dette kan også ha påvirket. Jeg har imidlertid vært det bevisst og der hvor dette ikke har vært etablert, har jeg vektlagt selve tillits- og integrerings prosess med elevene for å etablere trygghet.

Det kan her være grunn til å fremsette spørsmålstegn med hensyn til eventuell målefeil i oppgaven. Dette gjelder i forhold til observasjons- og intervju utvalget i undersøkelsen. Målefeilen ville her vært knyttet til at utvalget ikke har samme kjønn og alder på en systematisk måte. På samme måte kunne det også kritiseres i undersøkelsen at BMS er en privat grunnskole og RUS er en offentlig ungdomsskole. Det siste er imidlertid et vesentlig og nødvendig poeng i sammenhengen.

Målefeil blir dermed relevant i forhold til alder og kjønn. I forhold til aldersperspektivet er BMS rommet sammensatt av 3 årstrinn: 5. 6. og 7. klasse, aldersulikheten til det som studeres i RUS er dermed ikke påfallende stor. I tillegg er det er grunn til å si at ulikheten mellom differansen 7. og 9. klasse i en offentlig skole ikke er påfallende stor da de begge har klasserommet som sin undervisningsstasjon og undervisningen i basis foregår fra kateter.

Det andre aspektet kjønn, kan i større grad ha påvirket validiteten. Jeg mener at kjønnsrelevansen i denne studien ikke så sentral at det har svekket undersøkelsen betydelig. Jeg erkjenner likevel at kjønnsforskere i skolen vil mene at det kan ha påvirket elevenes meninger i forhold til det som er undersøkt. Man skal likevel merke seg denne forskjellen og ta den med ved refleksjon og gjennomgang av drøftninger og konklusjoner. Jeg anerkjenner at kjønnsperspektivet kan opptre mer relevant og mer sentralt ved andre problemstillinger innen klasseromsforskning.

Særlig Bjerrum Nielsen (1881, 1988), men også Rudberg (1989) har gjennomført studier i norske klasserom, hvor de blant annet har vist hvordan jenters identitet og kjønnsrolle utvikles og formes i klasserommet (1998: 23). Jeg vil tillegge reproduseres.

I denne sammenhengen mener jeg at min forskningsarena, den private montessoriarenaen med sin fokus på materialet og valgfrihet beskrevet i kapittel 2.3., vil kunne være en nyttig arena for å forske på kjønn og effekter av kjønn. Jeg mener at montessorimiljøet kan ha positive effekter på reproduksjon av uønskede kjønnsroller og identitet knyttet til denne i skolen. Dette fordi miljøet, organiseringen

av undervisningen, og fokus på materialet, aktivitet og respekten for andres valg, er forskjellig fra den offentlige skolen. Kanskje nettopp en slik organisering og metode kan bidra til å skape mindre forskjeller i gutters og jenters uønskede sosialisering i skolen. Jeg oppfordrer kjønnsforskere i skolen til å vurdere relevansen av en slik sammenheng.

3.6 Validitet

Validiteten i studien skal sikre relevans og gyldighet i forhold til den operasjonelle definisjonen, det jeg sier noe om. Det vil si å sikre at de opplysningene jeg får gjennom undersøkelsen belyser problemstillingen i oppgaven. Den ytre validiteten – generaliserbarheten i oppgaven – sier noe om fenomenet og konklusjoner kan overføres til andre sammenhenger det er naturlig å sammenligne seg med (Hellevik 1995).

Undersøkelsens validitet avhenger av hvor god sammenhengen er mellom mine operasjonelle definisjoner og konklusjoner på det jeg sier noe om og ønsker å belyse.

Jeg oppfatter en høy validitet i studien til å henge sammen med hvor god jeg som forsker er på ha fokus på en kontinuerlig kvalitetskontroll i alle deler av arbeidet og gjennom alle faser. Med det mener jeg at jeg både gjennom datainnsamlingen, problemformuleringer, kategorier og begrepsutvelgelse, og ved drøftinger og konklusjoner, til stadighet sjekker relevans og sammenheng mellom at jeg gjør det jeg sier jeg skal og at jeg svarer på det jeg sier jeg skal.

Kritikeren vil ha rett i at eventuelle målefeil, og spesielt perspektivet om kjønn som er drøftet i 3.5., og min egen evne til å tolke og overføre data på en korrekt måte uten å ta hensyn til de ulike fenomener som er tatt frem ved reliabilitet, målefeil og undersøkelseeffekter, kan ha påvirket min oppfatning av resultatet og dermed svekket undersøkelsens validitet. Jeg mener imidlertid at intervjuene kan bekrefte at

undervisningsopplegget og organiseringen av undervisningen stort sett har vært den samme for elevene. Trygghet og god interaksjon har vært etablert for åpenhet og ærlighet. De observasjonene som ble foretatt, ga likevel også et godt innblikk i formidlingsmetoder, organisering av undervisningen og miljøet. Det er likevel grunn til å være seg bevisst disse forskjellene ved konklusjoner og gjennomgang av materialet.

Generaliseringsmuligheten og den ytre validiteten i dette arbeidet anser jeg som mindre relevant og aktuelt enn med et rent kvantitativt materiale. Dette gjelder vel i stor grad mye av den kvalitative forskningen innen samfunnsvitenskapene.

Jeg anser at denne studien og konklusjonene i den, til ikke å kunne ha gyldighet til å overføres til andre sammenhenger, elever og arenaer. Det er ingen aspekter ved denne studien som med sikkerhet kan ha gyldighet og holdbarhet over i det generelle.

Det kan være fristende å likevel kommentere at jeg selv har en positiv nysgjerrighet til å kunne følge opp undersøkelsen i større målestokk ved flere arenaer for å se om gyldigheten i studien kunne vært overført til andre elever ved andre skole arenaer.

Jeg vil til slutt hente opp igjen et poeng fra avsnittet om reliabilitet, og kommentere at jeg tror de aller fleste andre, som meg selv, i denne fasen av studiet, erfarer og forstår betydningen av tilpasningen og runddansen mellom de operasjonelle definisjoner, korrigering av problemstillinger og kvaliteten i det empiriske materialet.

At vi erfarer viktigheten av dette som en del av selve forskningen, anser jeg som det studentfaglige hovedmålet med denne oppgaven. Jeg erkjenner at jeg gjerne skulle gjort dette flere ganger for å lære enda mer og gjøre det enda bedre. Ja, jeg ville også gjort det annerledes. Vi erfarer vel også viktigheten av å lære å sette en stopp for denne runddansen i den erkjennelse at den ofte i noen prosjekter kunne fortsatt inn i det uendelige. Slik sett ville de til slutt svekket reliabiliteten, ha resultert i flere og større målefeil og undersøkelseeffekter som igjen ville medført nok en ny runddans fordi validiteten ikke ble holdbar og det ikke ble svart på det som skulle svares på.

4. RUS og BMS

I dette kapittel presenteres resultatene fra det empiriske arbeidet. Observasjoner i klasserommet og intervjuer og samtaler med et lite utvalg elever fra en offentlig og en privat skole i grunnutdanningen danner grunnlaget for undersøkelsen. Før vi ser på resultatene, som fremstilles i en ramme gitt av spørsmål og problemstillinger i oppgaven, presenteres først de to skolene og elevutvalget nærmere.

4.1 Presentasjon av skolene

I denne oppgaven er det empiriske undersøkelsesmaterialet hentet ut fra to skoler. En privat grunnskole og en offentlig ungdomsskole. Data er hentet ut fra to ulike skoleslag for å kunne si noe om forskjellen mellom de to skoleslagene.

4.1.1 RUS en ungdomsskole

RUS ungdomsskole en av Akershus største ungdomsskoler. Den ble gjenåpnet høsten 2007 etter en omfattende modernisering da den hadde vært stengt i over ett år. I dag teller skolen rundt 460 elever fordelt på 8 baser, og det er 55 ansatte, hvorav 44 er lærere. Ved ny åpningen av skolen i 2007 var allerede skolen så sprengt at i alt ca. 60 elever, fikk base eller fast tilholdssted i brakker på skolens område.

RUS hovedsatsningsområder er "*Vurdering for læring*" og "*Tilpasset opplæring i et samarbeidende fellesskap*". Skolens overordnede visjon er "*RUS med rom for alle*". I mottoet "*med rom for alle*", ligger også visjonen om at "*alle elever på RUS skal få utvikle sine interesser og talenter i samarbeid med andre*". Skolens egen definisjon på tilpasset opplæring er: "*Å gi eleven et tilfredsstillende læringsutbytte i forhold til sitt potensial som helt menneske. Undervisningen og læringsmiljøet legges til rette slik at eleven blir sett, møtt og utfordret til selv å være aktiv i læringsprosessen i samspill med andre og alene. Med kjennskap til den enkelte, gis elevene et variert tilbud med*

muligheter for læring, mestring og lyst til å utvikle seg videre”

(Kvalitetsutviklingsplan 2007).

Skolens valgte fire hovedbegreper i kvalitetsutviklingsplanen for tidsrommet 2007-2010 er

- **Mestring** hvor læringsstrategier og vurdering for utvikling ligger
- **Medvirkning** som tar utgangspunkt i de såkalte brukerundersøkelsene eller elevundersøkelsene
- **Mangfold** hvor de legger inn det lokale utviklingsområde realfagløftet
- **Vurdering – motivasjon** som fra elevundersøkelser har erfart er et område de velger å satse på for både ansatte lærere og elevers skyld med tanke på læringsutbytte.

RUS har besluttet å utvide vurdering for utvikling mot ”*vurdering for læring*” (individvurdering) i tråd med Kunnskapsdepartementets føringer, og dette blir obligatorisk for alle.

4.1.2 BMS – en privat grunnskole

BMS ble etablert 22. mars 1993. En styringsgruppe ble nedsatt for driften av montessoriskolen. Denne besto av fire foreldrepar, hvorav en var montessoripedagog og flere fra lærings- og universitetsmiljøer. 26. juni 1993 ble søknad om godkjenning som privat grunnskole etter privatskoleloven sendt fra styringsgruppen til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 5. oktober samme år ble Stiftelsen BMS formelt stiftet og det første styret ble valgt.

27. januar 1994 godkjente hovedutvalget for undervisning i kommune søknaden. 19. mai 1994 fortok Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, under Gudmund Hernes, en ny tolkning av privatskoleloven og anså ikke montessoripedagogikken

som et faglig-pedagogisk alternativ. Departementet ville derfor ikke realitetsbehandle søknaden fra kommunen. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen på Stortinget var uenig i departementets syn. Komiteen ba departementet om å godkjenne etablering av tilsvarende skoler. Til tross for dette ville departementet ikke behandle søknaden. 21. juni 1994 ba BMS stiftelsen departementet om å realitetsbehandle søknaden med henvisning til komiteens uttalelse, noe som førte til at Stortinget vedtok at montessoriskoler skal godkjennes som privatskoler og få statsstøtte. På slutten av året godkjente dermed Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus søknaden. Endelig godkjenning blir gitt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet våren 1995. Det var et omfattende arbeid kommunalt, politisk og ved departementene for å få skolen godkjent, noe som krevde store resurser fra gründere og foreldre.

19. august 1996 startet BMS opp med de ni første skoleelevene i 1. klasse. Skolen hadde to lærere. Siden utviklet skolen seg med nye elever hvert år og etablerte alle trinn. I perioden mistet skolen to årstrinn som følger av få elever og/eller elever som flyttet da elevgrunlaget har stor grad av internasjonalt innslag, noe som er vanlig i en montessoriskole. 20. juni 2004 gikk de første 7. trinns elever ut fra skolen. Skolen hadde våren 2009 83 elever og en stab på 18 inkludert daglig leder/rektor og skolesekretær. Lærerkollegiets grunnkompetanse er en blanding av allmenlærere, montessorilærere, faglærere, spesialpedagoger og assistenter (opplysninger fra uformelle samtaler og web presentasjoner).

Stiftelsen BMS har en formell godkjenning fra Utdannings- og forskningsdepartementet til å drive skole med inntil 140 elever. Skolen følger Læreplan for montessoriskolen som sin lovpålagte rettesnor for all undervisning og virksomhet. Montessorilæreplanen ble utviklet på bakgrunn av to behov. Det første for å samle montessoriskolenes identitet og integritet i et felles ståsted og etablere en felles praksis. Det andre var det økende antall skoler som følge av skole sentraliseringen og grendeskole prosjektene.

Læreplanen ble dermed et nødvendig mottrekk til krefter ved UiO som brukte montessoripedagogikken som politisk virkemiddel i målet med å beholde flest mulig grendeskoler i Norge. Det særegne i Dr. Montessoris filosofi og metode ble dermed nødvendig å både beskytte, men også sikre en riktig forvaltning og bruk av med at antall skoler på landsbasis økte kraftig.

BMS hadde en ledende rolle i arbeidet med å utvikle montessorilæreplanen, som ble en nødvendighet for å ivareta kvaliteten, integriteten og den faglige standarden for å opprettholde montessoriskolene som et pedagogisk alternativ i skole Norge.

BMS er en allmenntilgjengelig privat stiftelse hvis formål er å drive faglig-pedagogisk alternativ grunnskole, herunder å formidle og utvikle et landsdekkende skoletilbud av høy pedagogisk standard basert på Maria Montessoris læringsprinsipper. BMS er et pedagogisk alternativ grunnskole, og har som mål å utvikle og formidle et skoletilbud av høy pedagogisk standard basert på Maria Montessoris læringsprinsipper. Skolens visjon er at BMS skal være en velrenommert skole og ha en synlig plass i nærmiljø og samfunn. Skolen skal gi elevene verdier og opplevelser som de vil bringe med seg gjennom hele livet. Eleven skal gjenkjennes på høy faglig og sosial kompetanse, og ved at de tar ansvar for utviklingen av den verden vi lever i. Skolens kjerneverdier, om vi skal bruke et begrep fra organisasjonsverden, er

- **Læreglede** som skal ivareta elevenes motivasjon og entusiasme og stimulere til varig læreglede
- **Individuell læring** som skal gi elevene mulighet til å utvikle sine evner og unike personlighet i samspill med andre
- **Universell ansvarlighet** hvor elevene tilegner en universell ansvarlighet preget av kunnskap om forskjeller og likheter, og utvikler seg til aksepterende, tolererende og inkluderende verdensborgere

- **Fleksibilitet** hvor skolen, lærere og elever skal utvikle seg i samspill med elever, ansatte og foreldre innenfor de rammebetingelsene skolen har (delvis opplysninger fra skolens web).

4.2 Presentasjon av elevene

Som jeg redegjorde for i metode kapitlet, gjennomførte jeg totalt 8 individuelle intervjuer, 4 på hver av de to skolene. I tillegg ble begge gruppeintervjuene gjennomført i etterkant. Elevene fra BMS representerer et utvalg på 4 gutter i 6. klasse, mens utvalget fra RUS er 4 jenter i 9. klasse. Utvalget er tilfeldig i den forstand at elevene ble tilfeldig forespurt og trukket ut fra klasselisten eller foreslått av lærer. Intervjuene ble i hovedsak gjennomført ved skolen, mens begge oppsummeringsintervjuene med gruppene ble utført uten om skolens område.

4.2.1 Elevene ved BMS

De fire guttene fra BMS som representerer intervjuutvalget er kalt (jeg benytter kun guttenes forbokstaver videre i oppgaven); **I, N, J** og **F**. De har alle vært elever ved BMS fra 1. klasse og 3 av dem gikk sammen i montessoribarnehage før skolestart. De går alle på intervju tidspunktet på 6 trinn i gruppe 2 (bestående av 5-7 trinn) som består av totalt 36 elever. Ved todeling av gruppe to, følger disse gruppen bestående av 6. og 7. trinn.

De elevene som representerer observasjonsgrunlaget ved BMS, er også fra samme gruppe – hele og deler av gruppe 2 sammensatt av totalt 36 barn fra 5. til 7. klassetrinn.

4.2.2 Elevene ved RUS

De fire jentene fra RUS er; **S, J, T** og **C** også her benyttes kun forbokstaver videre i kapitlet). Alle har vært elever ved RUS siden de startet på ungdomsskolen. Tre av de

kommer fra samme grunnskole, mens den fjerde kommer fra BMS og kjente ikke de andre før oppstarten i 8. klasse.

De elevene fra RUS som er blitt observert er disse fire jentenes klasse på 9. trinn på totalt 28 elever.

4.3 Resultater fra observasjonene

Med *læringsarena* og *læringsmiljø* menes i denne sammenhengen hvordan undervisningsmiljøet er organisert innendørs, det vi tradisjonelt kaller klasserom, undervisningsrom eller base. Det er her elevene får sin undervisning, sine presentasjoner, og gjennomfører sine individuelle, eller gruppevise studier og arbeider.

Det som er gjenstand for undersøkelsen ved hjelp av observasjon er hvordan læringsmiljøet er organisert og undervisningen gjennomføres, hvilke læringsmetoder og formidlingsmåter som benyttes og endelig i hvilken grad elevene selv ser ut til å kunne påvirke gjennomføringen av sin egen skoledag.

4.3.1 Observasjonene ved BMS

Ved BMS informerte jeg gruppeledere og faglærere på forhånd i henhold til avtale og fikk oppgitt tider for observasjon som passet gruppen. Gruppen, gruppe 2, var sammensatt av 4. -7. klasse med totalt 36 elever. Gruppen ble ganske ofte delt ved presentasjoner og spesielle fagundervisning tilpasset de ulike trinnns behov. Ved splitting av gruppen fulgte jeg gruppen med de eldste elevene.

Gruppe 2s undervisnings- og arbeidsrom ligger i skolebygningens 2. etasje. 1. etasje rommer gruppe 1 ved skolen bestående av 1-3. klasse. Rommene er store, lyse og oversiktlige og godt egnet for montessoriuundervisning. I kjelleren er det garderober, en liten gymsal og SFO-rom. I loftetasjen har lærere og skoleledelsen sine arbeidsrom. Huset er godkjent av myndighetene for å romme inntil 100 elever.

Organisering av læringsmiljøet

Hele andre etasje, hvor gruppe 2 holder til, består av 4 store undervisningsrom og et kjøkken. Rommene splittes på langs av en gang gjennom hele bygningen. På den ene siden ligger kjøkkenet og et undervisningsrommet for fag som kunst og håndverk og musikk. Dette rommet ble også benyttet som vanlig arbeidsrom for elevene ved selvstendige studier og arbeid eller presentasjoner ved hjelp av det montessorimaterialet som var utplassert der. Rommet hadde 3 arbeidsbord med plass til totalt 12 – 15 elever.

På den andre siden av gangen lå tre store arbeids- og undervisningsrom. Disse med store åpninger mellom hverandre. I alle disse rommene var det utplassert montessorimateriell, bøker, utstyr, pulter i grupper – kun 6 individuelle plasser på lokalene totalt – og større områder hvor barna kunne arbeide på tepper på gulvet.

Min faste observasjonsplass var midt i de tre store sammenhengende rommene, slik at jeg kunne se hele dette arealet. Når gruppen delte seg for separat opplegg for 6. og 7. trinn, fulgte jeg med denne gruppen over gangen inn til det store arbeidsrommet ved siden av kjøkkenet. Jeg tilbrakte også etter hvert noe tid med å gå rundt for å best kunne observere elevene på sin vandring eller arbeids- og samarbeidsprosesser rundt i lokalene i undervisningstiden. Dette for kunne observere hvordan elevene arbeidet og fungerte under frihet når de kunne disponere sin egen tid.

I en montessoriskole er det lagt stor vekt på åpne rom, fordeling av sanseutstyr og materiell etter logisk rekkefølge, faginndelinger av bøker og materiale, og selvstendig eller gruppevis arbeid i stillhet. Dette anses å være en del av metodikken, og vil være likt organisert i alle montessoriskoler over hele verden.

Organisering av undervisningen

Gjennom de dagene jeg observerte elevene, oppdaget jeg relativt raskt et mønster for rammene av skoledagen.

Elevene samlet seg til morgensamling på gulvet midt i det store rommet hver eneste morgen kl 0830. Det var sjelden at noen kom for sent til samlingen. Hvis dette skjedde, ble det lagt stor vekt på å ikke bryte inn i situasjonen og forstyrre.

Jeg er blitt fortalt av personalet at det blir lagt stor vekt på at elevene skal komme presis. Det er viktige grunnprinsipper ved BMS å ikke forstyrre andre og andres konsentrasjon. En typisk morgensamling var slik:

Læreren ønsket alle velkommen. Alle elevene blir møtt med håndhilsen når de kommer til skolen. Læreren småprater litt og får i gang en dialog med barna om et tema eller spør enkelte elever om ting som opptar dem.

Læreren opplyser om dagens rammer og spesielle hendelser som går ut over det de normale undervisningsrammene barna har hver dag. En grunnstruktur og rammer for denne gruppen ved BMS undervisning hver dag ser slik ut:

Etter morgensamlingen kunne barna arbeide fritt med sine undervisningsplaner som de kaller periodeplaner over 2 – 3 uker. Dette kalles montessoritid, er typisk for en montessoriskole og består av ca. 2- 3 sammenhengene timer med individuelt eller gruppevis arbeid. Denne tiden kan avbrytes av presentasjoner fra læreren, eller presentasjoner av prosjektarbeider som barna legger frem. De samles da til felles ”presentasjoner” i større eller mindre grupper, hvor lærer presenterer et fagemnet eller et tema – gjerne ved hjelp av montessorimaterialet som elevene videre skal arbeide med etterpå.

Videre har de fri tilgang til fruktbord kl. 1000, som elevene på tur har ansvar for og bestemmer selv når de arbeider individuelt, i gruppe, spiser frukt, går en runde, sitter ved pult eller arbeider på gulvet. Kl. 1130 er det lunsj en halv time, før en hel times utetid. Montessoritiden starter opp igjen etter samme struktur som over med en ny samling kl. 1300. Elevene har fast heldagsskole til kl. 1500 hver dag. De må alle takke for seg ved å ta lærer i hånden når de går hjem og skrive seg ut av listene.

De elevene som har behov for SFO, har dette tilbudet mellom 1500 og 1630. Det gjelder derimot ikke gruppe 2.

Metoder for formidling av kunnskap

Jeg har valgt å strukturere undervisningsmetodikken ved BMS i tre hovedpunkter som jeg opplever som typiske for BMS i den tiden de ble gjenstand for mine observasjoner. Den første metoden er presentasjoner, videre tema og prosjektarbeid og til slutt individuell studietid i samspill med lærer(e). Alle disse tre er en del av det som skjer i det som over er beskrevet som montessoritiden.

Montessoripresentasjon

Læreren samler gruppen, nå gjerne delt i mindre grupper etter kunnskapsnivå på tvers av alder og trinn, eller trinnvis. De samles på samme måten som morgensamlingen i et av rommene hvor materiale eller fagbøker for emnet finnes. Læreren tar frem materialet som er i fokus eller hører til fagtema. I dette tilfellet tas frimerkespillet i matematikk. Dette er et metodisk visuelt materiale som viser den matematiske abstrakte problemstillingen i praksis. Læreren viser i plenum hvordan barna skal bruke materialet for å løse den aktuelle matematiske problemstillingen.

Dette gjøres gjerne flere ganger i gruppen og gjerne ved at noen av elevene får prøve i plenum. Alle får stille spørsmål. Ved slike presentasjoner ble gjerne elevene styrt direkte inn i grupper eller at de individuelt skulle fortsette med presentasjonstema for å innlære både bruken av materialet og forståelsen for det faglige emnet.

Tema og prosjektarbeid

Når jeg ser på barnas periodeplaner og individuelle oppgaver, er det en sentral del som kalles temaaktivitet. Dette gjelder blant annet det som kalles ”temaarbeid”. Dette kan være religion og livssystema eller filosofiske tema, hvor problemstillingene og læringsmålet skal løses ved hjelp av en gruppe elever. Disse elevene settes sammen på tvers av alder og i forhold til ståsted, eller trinnvis. Barna får dermed en viss tid på

seg til å løse hvordan de velger å arbeide med oppgaven samt hvem som arbeider med ulike deler.

De barna jeg følger i de eldste trinnene, arbeider sammen på skolen i grupper og løser sammen. De løser disse ved hjelp av bøker, internett, tegning og diskusjon. De fordeler videre små oppgaver som de skal skrive hjemme individuelt. Ved naturprosjekter, opplever jeg at elevene ofte benytter anledningen til å løse og bruke naturen flittig.

Ved presentasjon av prosjektene, som også skjer i plenum for hele gruppen eller trinnet, viser elevene frem arbeidene sine ved hjelp av kollasjer, muntlig formidling eller lysbilder på pc. De fleste barna oppleves som svært trygge i formidlingsrollen. De som ikke er dette, er mindre aktive i presentasjonen.

Individuell studietid

Når det ikke er samlinger, presentasjoner eller fagundervisning, benyttes montessoritiden som individuelt eller gruppevis arbeid blant elevene. Noen sitter alene, andre sitter sammen to og to, eller ved et bord med fire. Det er aldri flere enn fire ved samme bord. Elevene arbeider da med sine planer for tre uker i gangen. Planen er inndelt i fagområder med punktoversikt over emner og oppgaver. I utgangspunktet velger de selv hva de ønsker å arbeide med fra sin plan. Læreren styrer eleven inn mot et emne eller et fag som eleven bør prioritere i forhold til progresjon eller behov. Når noen elever trenger hjelp, leverer de en lapp med navnet sitt på til en av lærerne. Eleven blir så prioritert og får individuell oppfølging når det er dennes tur. Det hender også at læreren bryter inn i grupper for å splitte disse hvis det blir uro. Det er forbløffende stille i arbeidsrommene, med lavmælt snakking og diskusjoner. Jeg opplever en slags inne bygget selvjustis hvis noen går ut over normene for hva som er tillatt og ikke i montessoritiden. Det er sjelden at lærer må gripe inn. Barna ordner ofte opp selv og det er ofte noen roller som går igjen og gjør dette. Gangen benyttes ofte som ”fristed” for de som ikke er motivert til å arbeide og det er gjerne her læreren oftest må gripe inn.

Elevenes frihet til å velge selv og påvirke egen skoledag

Når jeg skal si noe om barna selv kan påvirke egen skoledag, og selv velge hva og hvordan de ønsker å arbeide med, er det kun ut i fra observasjon i montessoritiden.

Jeg opplever at barna i de lange montessoritidsøktene på 2 til 3 timer har stor frihet til å velge hva de ønsker å arbeide med, hvem de ønsker å arbeide med og til dels hvordan de velger å løse oppgavene. Jeg vil gi et eksempel på denne oppfattelsen av frihet for elevene innenfor hvert av disse områdene under som beskriver dette fenomenet. Jeg fulgte en gutt og en jente en dag og fant dette mønsteret i deres arbeidsmåte.

Etter morgensamlingen fant elevene frem til sine individuelle planer og tilsynelatende valgte de hva og hvem ønsket å arbeide med. Den eleven som jeg observerte spesielt, valgte norsk.

Han fant arbeidsboken sin i norsk, fant seg en arbeidsplass og arbeidet selvstendig med norskoppgaver fra boken Snapp. Eleven gjorde dette alene i fred og ro i halvannen time. Deretter krysset han av på planen sin hva han hadde gjort og la arbeidsbøkene i skuffen igjen.

Den andre eleven jeg fulgte fant planer og arbeidsbøker i matematikk og satte seg til å arbeide ved et bord med plass til fire elever. Alle jenter.

Jentene arbeidet alle med sin matematikk planer som i utgangspunktet var like. Planene ble tilpasset etter behov for langsommere eller høyere læringstempo. Jentene arbeidet med matematikk i nesten to hele timer, før de krysset av i sine planer, diskuterte om de skulle gi seg selv lekser i forhold til hvor langt de var kommet i periode planene, og avsluttet felles arbeide.

Denne gruppen arbeidet godt sammen og fikk sitte sammen hele læringsøkten. Flere av de andre gruppene som arbeidet sammen, ble splittet opp grunnet støy eller tøys.

Ofte gutter. De ble deretter satt sammen i par med jenter eller splittet opp en og en for å fortsette arbeidet.

Uavhengig av hva og hvem elevene arbeidet sammen med, så var det ett mønster i hvordan de arbeidet med sine oppgaver. Jeg opplever at dette mønsteret var representabelt for hele gruppen i den tiden jeg observerte.

Gutten som arbeidet alene, benyttet seg ikke av andre metodiske hjelpemidler enn Snapp og norsk boken for 6 trinn i grunnskolen, og arbeidet gjennom hele sin arbeidsøkt alene. Han fikk heller ikke besøk av lærer eller søkte hjelp av lærer selv. Han virket også noe ukonsentrert i sitt arbeid.

Jentene derimot benyttet seg av både arbeidsbøker, diskusjoner, hjalp hverandre og benyttet montessorimaterialet. Ved flere anledninger tilkalte de også læreren for veiledning og avklaring.

4.3.2 Observasjoner ved RUS

Klassen som ble observert ved RUS, gikk i 9. klasse og besto av 28 elever med to faste kontaktlærere. Den ene var mann med ansvar for realfag og den andre var kvinne med ansvar for språk- og samfunnsfag. De hadde delt klassen i to ved alfabetisk oppfølging av elevene.

Ved RUS informerte jeg også hovedlæreren i klassen og fikk tilgang til klasserommet når det passet for lærerne, klassen og undervisningsopplegget, hovedsakelig formiddager.

Organisering av læringsmiljøet

Min case ved RUS hadde sin faste base i en av brakkene på utsiden av hovedbygningene ved skolen.

Klasserommet eller basen besto av to brakker, en entré eller gang med garderobeskap, og dør inn til et klasserom. Klasserommet var tradisjonelt oppstilt med

pulter til den enkelte elev, kateter og tavle i front. Videre diverse hyller og skap langs veggene. Begge sider av rommet hadde vinduer.

Selve klasserommet til jentenes klasse oppfatter jeg som et tradisjonelt. Det ligger litt på utsiden av selve hovedbygningen til skolen og har både toaletter og fellesrom på andre siden av skoleplassen i selve hovedbygningen.

Organisering av undervisningen

Mønsteret jeg observerte hos klassen ved RUS i den tiden jeg observerte der, var tradisjonelt. Klassen hadde en ordinær og tradisjonell undervisningssituasjon, som følge av en klassisk timeplan med ulike fag og områder hvor timelærere gjennomførte formidling og rådgivning til elevene i den tidsrammen som var gitt.

Kontaktlæreren åpnet den ene skoledagen med å gi en informasjon om lærersituasjonen i spanskklassen. Deretter gikk han rett over til faget matematikk. Her ble det redegjort for en fremgangsmåte i brøkgregningen på tavlen, før hver enkelt elev fikk i oppgave og fortsatte med de oppgavene som var gitt i dette emnet. To stykker valgte her å samarbeide, resten av klassen arbeidet hver for seg. Selve ”timen”, den tiden som på timeplanen var satt av til dette faget, var kun på 35 minutter. Observasjonstiden var ”timen”, eller undervisningstiden bare på i overkant av 30 minutter.

Det var svært korte pauser, nede i fem minutter og sjelden mer enn 15 mellom hver time. I midttimen, eller lunsjtiden, hadde denne klassen kun 10 minutter til spising og 10 minutter ute tid totalt i den største pausen på dagen for at de skulle få sin logistikk og plan til å gå i hop.

Som observatør opplevde jeg dette som svært likt den situasjonen som jeg selv hadde på barneskolen på sytti og åttitallet. Det som var ulikt, var at de hadde kortere undervisningsperioder eller timer og at skoledagene var svært forskjellige fra dag til dag. Alt i alt var min opplevelse at de hadde svært lite undervisning, og arbeidsøktene var korte.

I løpet av min observasjonstid ved RUS hadde denne klassen forbausende få undervisningstimer i løpet av skoledagen og den uken jeg var der: De startet dagene mellom kvart over ni og halv elleve, og avsluttet timeplanen mellom klokken tolv og fjorten. En dag i uken hadde de undervisning i halvannen time. Det var ikke organisert elevaktivitet ut over den faste timeplanen i løpet av dagene. Elevene hadde ingen norm eller vaner hvor de satt igjen på skolen etter fast opplegg og timeplans slutt.

Metode for formidling av kunnskap

I min observasjonstid ved RUS var det få alternative formidlingsmetoder som ble benyttet i undervisningen. Jeg har valgt å sammenfatte mønsteret i 3 hovedmåter:

Tradisjonell formidling

I tradisjonell formidling legger jeg en forståelse av at lærer formidler fagstoff fra tavlen, presenterer fagstoff fra tavlen eller i samspill og interaksjon med elevene, hvor disse bidrar ved å vise sine løsninger på oppgaver, problemstillinger eller emner.

I matematikk timen viste læreren en grunnleggende utregningsmetode i brøk som vi så over. Læreren formidlet direkte kunnskap foran klassen, som i neste omgang fikk beskjed om hvilke stykker i bøkene de skulle trene på individuelt i neste omgang.

I neste eksempel ser jeg utvikling av denne grunnleggende metoden slik

Elevene inviteres til interaksjon i læringssituasjonen. En jente blir invitert opp på tavlen for å vise hvordan hun har løst et stykke som en annen hadde spørsmål til. Hun viser dermed sin utregning i plenum og klassen stiller spørsmål.

Det blir debatt om fremgangsmåtens relevans og hennes konklusjoner, og dette skaper engasjement blant elevene.

Gruppearbeider og presentasjon

Et annet mønster som var fremtredende i observasjonstiden, er at elevene ofte får gruppeoppgaver de skal arbeide med hjemme for så å presentere dette i plenum i klassen. Jeg tar senere opp igjen dette fenomenet ved intervjuene, fordi jeg var nysgjerrig på hvordan elevene dermed arbeidet med gruppene på "fritiden".

Presentasjoner i KRE faget ser slik ut:

En gruppe på fire kommer opp mot tavlen. Gruppen er sammensatt av begge kjønn. En av jentene har hovedansvaret for den muntlige presentasjonen. Hun bruker ikke hjelpemidler i særlig grad, men en av de andre viser frem en plansje over ulike religioner som presenteres. I en annen gruppe er det 3 jenter og en gutt. Disse samarbeider med muntlig presentasjon av emnene og har fordelt de ulike religionene mellom seg.

Selvstudium

Det siste mønsteret av undervisningsmetode jeg finner i mine observasjoner er selvstudium. Dette er det minst tydelige mønsteret, men likevel brukt i samspill med tavlepresentasjoner.

Elevene blir sittende å arbeide alene ved sine pulter og kan stille spørsmål og be om veiledning fra lærer. Lærer sitter ved kateter eller går noen runder av og til. Det skjer en sjelden gang at det blir diskusjon i plenum.

Jeg opplever og observerer at noen elever kan ha en tendens til mindre aktivitet og engasjement, samt at konsentrasjonsnivået synker, når selvstudietiden forekommer.

Elevenes frihet til selv å velge og påvirke egen skoledag

I den tiden hvor jeg foretok mine observasjoner i klassen ved RUS ungdomsskole, oppdaget jeg følgende trekk i elevenes muligheter til å velge hva de skulle arbeide med:

Elevene fikk ikke i løpet av min observasjonstid spørsmålet om hva de ønsket å arbeide med og hvordan de skulle gjøre ting.

Læreren styrte ofte tiden i samsvar med oppsatt plan og timestfordeling på timeplan. Jeg opplevde i observasjonstiden ingen åpne spørsmål som gav elevene valgfrihet.

Når elevene fikk gruppearbeider som oppgave i klassen eller som leksemetode, opplevde jeg at lærer som oftest hadde satt opp ferdige grupper med blanding mellom gutter og jenter.

Elevene så ut til å være vant til å forholde seg til denne metoden, og gikk i gang for å fordele oppgaver eller bli enige om hvor, når og hvordan de skulle arbeide. I og med at dette var en hyppig brukt metode, har jeg som tidligere nevnt tatt denne observasjonen videre til intervjuene for å undersøke fenomenet nærmere.

I klassens læringssituasjon, og med de læringsmetodene som jeg observerte, oppdaget jeg ingen klare fenomener for hvordan elevene arbeider sammen og hvordan selve arbeidet foregår ut over det som det er redegjort for over i de ulike delene. Dette punktet kommer klarere frem ved utdyping av samme fenomenet ved intervjuene, hvor det er nettopp friheten eller rammeløsheten som er hyppig brukt som metode ved lekse oppgaver.

Oppsummering

Jeg har i denne delen presentert mine funn og observasjoner fra klasserommene ved de ulike skolene. Jeg har beskrevet hvordan de har organisert læringsmiljø og undervisning, metoder for hvordan de formidler kunnskapen, og om elevene ser ut til å kunne velge selv i løpet av skoledagen.

4.4 Resultater fra intervjuene

I denne delen presenteres hva elevene selv opplever at de oppnår av inkludering og individuell tilpassning i sin skolehverdag.

4.4.1 Opplever BMS elevene at de får frihet og blir involvert i planlegging og gjennomføring av undervisningen?

Jeg intervjuet de utvalgte elevene fra montessoriskolen først. Vi småpratet om skolen som innledning, hvordan de hadde det og hva de syntes om skolen og sin egen læring. Etter hvert spisset vi fokus inn mot tema inkludering og medbestemmelse. Jeg har valgt å ikke skille de to begrepene fra hverandre her, da jeg opplever at elevene selv lar dem flyte sammen i sin verden. Elevenes svar og forståelser av sin virkelighet blir her satt inn i samme struktur og emneinndeling som i avsnittet om observasjon: organisering av læringsmiljø, organisering av undervisningen, metoder for formidling av kunnskap og frihet til å velge selv og påvirke egen skoledag.

Inkludering og medbestemmelse i organiseringen av læringsmiljøet

Jeg ønsket ved dette spørsmålet å undersøke elevenes egen oppfatning av involvering og medbestemmelse av læringsmiljøet. I hovedsak oppfatter de seg ikke spesielt involvert i organiseringen av læringsmiljøet. De oppleves heller ikke som spesielt engasjert i spørsmålet.

I min samtale med guttene fra BMS startet jeg med N. Fra observasjonen opplever jeg N som åpen, initiativrik, trygg og selvstendig, en gutt med mange meninger og sterke meninger. Når N og jeg prater om han synes han blir involvert i organiseringen og utformingen av læringsmiljøet, svare han slik:

”Nei, det bare er slik det er. Jeg vet hvor de ulike materialene er, og jeg vet hvor jeg skal arbeide med det. Presentasjonene som læreren har er også der. Hvis vi skal jobbe i grupper eller hver for oss, sitter vi også på faste plasser.”

Når jeg spør han om det er greit, og om det er noe han skulle ville endre på, svarer han slik:

”Nei, jeg synes det er fint at det er slik. Da vet vi hvordan det fungerer og hvor vi skal gjøre hva.”

Når jeg videre har samtaler med F og J, som jeg opplever som like trygge og selvstendige i læringen som N, opplever jeg omtrent den samme tilbakemeldingen. Jeg velger N utsagn stå som samlet og representativt svar på disse tre guttenes meninger om inkludering og medbestemmelse i forhold til organiseringen av miljøet.

I representerer et avvik i forhold til de tre guttene. Jeg opplever han også som mer usikker og søkende i sin tilnærming til læringen. Han oppleves ikke like selvstendig og beslutningsdyktig som de andre. Han reflekterer mye og blir lett ukonsentrert. Når jeg spør I om medbestemmelse og inkludering av organiseringen av rommene, svarer han slik:

”Nei, jeg har ikke vært med på å bestemme hvordan det skal se ut i rommene. Det synes jeg er urettferdig. Det er jo vi som skal jobbe her og bruke de. Vi skulle hatt et sted hvor det var helt stille ”.

Inkludering og medbestemmelse i organiseringen av undervisningen

Når jeg samtaler med guttene om de opplever at de får bestemme noe og om de blir involvert i hvordan undervisningen foregår i løpet av skoledagen, svarer I, som med sine utsagn blir representativ for alle de fire guttene, slik:

”Nei. Vi gjør det vi skal gjøre likt hver dag. Jeg liker det slik fordi vi vet hva som skjer. Men jeg skulle ønske at jeg selv fikk velge hvem jeg skal sitte sammen med og hvem jeg skal jobbe med. Men vi bestemmer jo hva vi skal jobbe med selv da. Det er litt teit at vi må håndhilde hver dag, og så skulle vi hatt mer utetid.”

Jeg opplever at elevene under dette spørsmålet er mer engasjert enn under det første spørsmålet om organiseringen av miljøet.

Inkludering og medbestemmelse ved valg av metoder og arbeidsmåter

I et montessorilæringsmiljøet er det hovedsakelig disse metodene som benyttes i formidlingen av kunnskap – noe vi kjenner igjen fra strukturen i avsnittet om observasjonene: montessoripresentasjoner (materiell), tema og prosjektarbeider,

individuelle studier. Når guttene svarer på om de mener de blir involvert og får bestemme hvordan læringen skal foregå, svarer guttene mer engasjert og med klarere ønsker enn de foregående spørsmålene. Nå blir også forskjellen elevene i mellom betydelig større og uttrykker individualiteten i behovene deres bedre:

N og F svarer nesten likt:

”Jeg får ikke være med på å bestemme når vi skal ha presentasjoner. De bare kommer når det passer lærerne. Jeg vil ha flere av de. Det er morsomt. Jeg liker å jobbe i grupper. Når vi har gruppepresentasjoner er det alltid jeg som presenterer. Det er greit å jobbe alene også, men ikke så morsomt. Jeg vil helst jobbe med presentasjoner og i grupper.”

J svarer slik:

”Noen ganger får jeg bestemme og noen ganger ikke. Jeg liker å arbeide alene med mine egne planer for da blir jeg raskest ferdig. Det er også morsomt å gjøre presentasjoner med temaarbeid i grupper. Jeg får noen ganger bestemme hvem jeg skal jobbe sammen med selv og noen ganger ikke. Jeg liker best å få bestemme selv, da jobber jeg alltid med de samme. De er så enkelt og alle gjør sine ting.”

I svarer slik:

”Jeg liker presentasjoner med materialet. Jeg liker veldig godt å jobbe med materialet etterpå selv eller sammen med noen andre. Det er så morsomt å eksperimentere og se hvordan ting virker eller er. Jeg liker temaarbeidene også i grupper. Da får jeg arbeide på internett og søke opp hvordan ting er. Jeg liker ikke å snakke foran andre, så jeg gjør oftest internettsøk og leser. Jeg liker ikke å jobbe alene heller, men jeg må oftest gjøre det fordi jeg har problemer med å konsentrere meg og da jobber jeg så sakte. Da bestemmer lærerne. Det er urettferdig at noen får velge selv, mens jeg alltid må gjøre som de sier.”

Her opplever jeg at de elevene som jeg anser som selvstendige og selvgående, får større grad av inkludering og medbestemmelse enn den eleven som oppleves som mer

uselvstendig og ukonsentrert eller urolig. Jeg opplever også at den eleven som ikke får bestemme så mye selv, og blir lite inkludert, er mye alene og jobber mye alene. Han bruker mye tid på å tittle på andre som da samarbeider med andre eller sitter ved samme bord som andre.

Graden av frihet gjennom skoledagen

I avsnittet om frihet til å velge selv ved observasjonene, strukturerte jeg observasjonene inn under: hva, hvem og hvordan. Denne strukturen vil også være førende for presentasjonene av elevenes svar når de blir spurt om hva de opplever at de får frihet til selv å påvirke gjennom skoledagen. Det krevde en innledende oppklaring for å få elevene til å forstå meningen i spørsmålet, men når de fikk forståelsen av denne, ble engasjementet stort og svarene mer utdypende (jeg måtte tydeliggjøre og stille spørsmålet klarere ved å si: Hva får du bestemme selv i løpet av dagen?). Det ble interessant å følge svarene til guttene da de tre som jeg opplever som selvstendige og trygge har et likt mønster, mens den fjerde og mer uselvstendige eleven har en motsatt oppfattelse av graden av frihet:

N er meget selvstendig, arbeider raskt og er opptatt av å bli fort ferdig med ting som betyr enda mer frihet til å velge selv og ettermiddager uten lekser:

”Jeg får jo bestemme hva jeg skal arbeide med fra planen min i montessoritiden. Det synes jeg er fint. Noen ganger jobber jeg med engelsk en hel dag, og noen ganger forskjellige fag. Jeg får også noen ganger bestemme hvem jeg skal jobbe sammen med og hvor vi skal sitte. Etter at vi fikk lekser fra 4. klasse får jeg også selv bestemme hva jeg skal ha med fra planen i lekse. Hvis jeg er ferdig så trenger jeg ikke lekser. Jeg er alltid fort ferdig, så jeg har nesten aldri med meg lekser hjem. Da har jeg hele ettermiddagen og kvelden fri.”

F er nok litt mindre strukturert, men opptatt av frihet:

”Jeg bestemmer leksene mine selv, men jeg husker aldri å gjøre de. Dessuten kan jeg noen ganger velge hvilke ting fra planen jeg vil jobbe med på skolen. Det er fint. Jeg

får også bestemme hvor lenge jeg får jobbe med det jeg gjør. Jeg glemmer alltid å krysse av det jeg har gjort i planen, så læreren bestemmer ofte at jeg må gjøre det. Noen ganger får jeg også bestemme hvem jeg skal jobbe med og gjøre presentasjoner sammen med.”

J oppleves som selvstendig og tilpassningsdyktig og ikke så fokusert på friheten:

”Jeg bestemmer mye selv, jeg. Hva jeg skal jobbe med fra planen og om jeg trenger lekser eller ikke. Er jeg ferdig med planen, trenger jeg ikke lekser. Noen ganger får jeg bestemme hvem jeg skal sitte sammen med og hvem jeg skal jobbe tema grupper med. Jeg liker at det er slik. Når vi har gym og kunst og håndverk og musikk og slik, er fast.”

I som oppleves som mindre selvstendig i læringen enn de andre, fraviker også noe i oppfatningen av frihet. Han er like opptatt som N av å ha frihet, men opplever ikke å få benytte seg av frihet:

”Jeg får nesten ikke bestemme noen ting nå, jeg. Jeg må jobbe med engelsk, matte og norsk mye fordi jeg jobber så sent. Tema og slikt på planen får jeg ikke jobbe med nå fordi det andre er viktigst. De andre er langt foran meg i planene fordi jeg jobber så sakte. Jeg må også sitte alene og jobbe fordi jeg er ukonsentrert og bråkete. Læreren bestemmer hva jeg skal ha med hjem til lekse hver dag. Jeg må også gjøre engelsk gloser på søndager. Jeg synes det er urettferdig at de andre får bestemme mye mer selv enn jeg får.”

Det jeg selv synes er mest spennende å lese ut fra svarene under dette spørsmålet er sammenhengen mellom selvstendighet og frihet, samt uselvstendighet og mangel på oppfatningen av frihet i de ulike kontekstene.

Opplever elevene at de får individuell tilpassning ved BMS?

Gjennom mine samtaler med guttene fra BMS, opplever jeg de tre mest selvstendige guttene N, F og J som samstemte i sine opplevelser av individuell tilpassning. I samtalene med elevene blir spørsmålet og begrepet ”individuell tilpassning” til ”blir

det tatt spesielt hensyn til deg” for at elevene skal forstå hva jeg spør om. Jeg gjør meg nye metodiske erfaringer som intervjuer. Jeg får dermed et nært forhold til ”learning by doing” ved å knytte denne teorien til min egen praksis og kunnskaps erfaringen blir neppe glemt med det første.

Tre av elevene, ikke overraskende de mest selvstendige, uttrykker alle den samme kjernen som det J formidler og som dermed blir representativt. De opplever frihet, men ikke nødvendigvis individuell tilpasning:

”Jeg gjør jo som alle andre. Bare at jeg kan velge hva jeg jobber med og hva jeg skal ha til lekser. Alle har det jo slik.”

Ikke overraskende har I en annen oppfatning. Han opplever nemlig at han alltid får spesialtilpasning og blir annerledes fulgt opp enn de andre elevene. Han oppfatter dette som negativt og ikke positivt som jeg i utgangspunktet ville tro at elevene ville knytte frihet og individuell tilpasning til:

”Ja, jeg får alltid spesialbehandling. Alle andre får gjøre som de vil, mens jeg jobber så sakte og ukonsentrert og er så dum at jeg må gjøre ting annerledes. Jeg synes ikke det er noe gøy. Men jeg skjønner jo at jeg må ha mer hjelp når jeg ikke klarer det selv. Det som er veldig bra er at læreren sier hva jeg skal gjøre og hva jeg skal ha til lekser. Jeg liker det fordi det er enklere for meg. Men jeg skulle ønske at jeg var like flink som de andre.”

Her ser vi igjen at sammenhengen mellom graden av selvstendighet virker inn på elevens egen oppfatning av individuell tilpasning etter samme mønster som graden av oppfattet frihet.

Avslutning intervjuer BMS

Til slutt i studien samlet jeg guttene til en felles samtale, først og fremst for å takke for deres bidrag. De var alle på dette tidspunktet bevisst og opptatt av hva undersøkelsen fokuserte på. De var opptatt av forandring, sine egne bidrag, hva de kunne påvirke og hvordan de kunne påvirke videre på andre måter enn før. Guttene

stilte også spørsmål til meg som en rådgiver på hva jeg syntes. Hele samtalen utviklet seg dermed med en type aksjonsfokus for videre påvirkning og handling. I metodekapitlet beskriver jeg dette metodisk som en intervensjon – en gjensidig reflekterende samtale prosess hvor vi ikke bare diskuterer dette målet og fenomenet, men videre fokuserer på nye. Å oppleve dette fenomenet sammen med elever i en slik situasjon var en ny erfaring for meg.

Elevenes svar og oppfatning av involvering, frihet og medbestemmelse i de ulike læringskontekstene er svært interessante. Noe av det jeg synes er mest interessant er om elevene oppfatter sammenheng mellom selvstendighet, frihet, involvering og medbestemmelse som positivt eller negativt, og om dette er knyttet til elevens personlighet og spesielle behov. Altså den situasjonsbestemte konteksten rundt hver enkelt elev i læringen. Jeg mener at en slik situasjonsbestemt sammenheng, som viser læreplanmålets positive og negative effekter på dette området, kan føre til ny og mer kunnskap hvis mål bør korrigeres eller endres for fremtiden til å bli mer realitetsorientert. Jeg mener Bjørnsrud sier det treffende på denne måten:

”De nasjonale læreplankstene ... er alle preget av at de er læreplanpoesi ... med intensjoner om at alt er mulig innenfor tilpasset opplæring og inkludering. Det sies intet om begrensningene” (Bjørnsrud: 2008: 228).

Det kan være interessant og relevant å undersøke i disse fenomenene i større omfang innen pedagogisk forskning, da læreplanens mål og intensjoner nettopp fokuserer på større grad av individuell involvering, selvstendighet og frihet for elevene i deres egen læring. Dette gjelder ikke lenger bare selve undervisningsplanet, men også planlegging og evalueringsaktiviteter. Jeg ønsker at mine refleksjoner knyttet til denne utfordringen, og min undersøkelse, kan være et eksempel på hvordan dette kan gjøres innen pedagogisk forskning.

Hvis kunnskapen er relevant og overførbar, kan det være grunn til å gjøre nærmere undersøkelser som gir større dokumentert kunnskap om hvordan et slikt mål virker inn på elevene og deres motivasjon. Det blir dermed viktig å ta med seg denne

kunnskapen, hvor uselvstendige elever med større styringsbehov fra skole og lærer, vil kunne utvikle en negativ mestringsfølelse. Samtidig ser vi at den individuelle tilpassningen virker totalt negativt på eleven og dennes motivasjon.

4.4.2 Opplever RUS elevene at de får frihet og blir involvert i planlegging og gjennomføring av undervisningen?

Ved RUS småpratet vi også om skolen som innledning, hvordan de hadde det og hva de syntes om skolen og sin egen læring. Her spisset vi også fokus inn mot temaene inkludering, frihet og medbestemmelse. Elevenes svar og forståelser av sin virkelighet blir satt inn i samme struktur og emneinndeling som tidligere: organisering av læringsmiljø, organisering av undervisningen, metoder for formidling av kunnskap og frihet til å velge selv og påvirke egen skoledag. Mine informanter fra RUS er også de samme som jeg hadde ekstra fokus på ved observasjonene: S, J, T og C.

Inkludering og medbestemmelse i organiseringen av læringsmiljøet

Jeg opplever alle de fire jentenes personligheter som relativt like. Jeg opplever dem fra mitt ståsted som positive, læringsorienterte og selvstendige som personer. Jeg opplever også at de alle fire har en relativt lik oppfatning av dette spørsmålet, spesielt de tre jentene som kommer fra en offentlig barneskole og som ikke er verken spesielt opptatt av spørsmålet eller savner inkludering nevneverdig. Dette utsagnet fra J representerer disse tre jentenes holdning og forventning:

”Nei, jeg kan ikke påvirke eller ønske meg hvordan klasserommet og miljøet skal være. Det bare er slik det er. Når skolen nyåpnet i fjor, var det ingen elever eller elevråd som hadde fått blir med på å ønske hvordan ting skulle være. Rommene er slik de er, kantinen er slik dem er, vi må være der vi får beskjed og alt er bestemt.”

C som har gått i montessoribarneskole, og erfart en annen organisering av læringsmiljøet i barneskolen, svarer litt annerledes enn de andre. Hun synes å være mer opptatt av muligheten av involvering og alternative måter å gjøre ting på:

”Nei, her kan jeg ikke påvirke. Alt er likt og bestemt av de voksne. Det kunne jeg jo egentlig ikke i BMS heller, men der hadde vi jo mange ulike rom, materialer og måter å jobbe på. Vi kunne ligge på matter på gulvet, sitte i sekkestoler i kroker å lese, masse mindre grupperom og ulike rom for ulike materialer og fag. Jeg likte det bedre selv om vi ikke egentlig fikk velge hvordan det skulle se ut.”

Det kan se ut som om forventninger, ønsker om valgfrihet og engasjementet i spørsmålet kan være noe større for den eleven som kommer fra en alternativ tradisjon.

Inkludering og medbestemmelse i organiseringen av undervisningen

Også i svarene på dette spørsmålet opplever jeg at de tre jentene fra offentlig barneskole er homogene i sine svar. Den siste fra BMS med litt andre erfaringer fraviker noe. Engasjementet hos jentene til gjerne å ville ha mer valgfrihet vedrørende dette spørsmålet opplever jeg som større enn det forrige. Det var mer akseptert at det var slik det var, spesielt jentene fra offentlig skole.

S sier det slik:

”Vi får nesten aldri være med på å bestemme når vi skal gjøre hva. Jeg kan ikke huske at jeg har fått bidratt til å mene hvordan vi skal gjøre ting heller. Jeg trodde vi fikk mer valgfrihet når vi begynte på ungdomsskolen, men det har vi ikke. Vi får noen ganger lov til å bestemme hvor de gruppene vi er med i skal jobbe, spesielt hvis skolen er stengt eller lærerne er opptatt eller noe slik at vi må jobbe hjemme hos noen.”

J og T sier omtrent det samme på denne måten:

”Nei, hvordan vi gjennomfører undervisningen i løpet av dagen er ikke jeg med på å bestemme eller får mene noe om. Noen ganger kunne vi jo få lov til å velge synes jeg, men stort sett er det ok at det er som det er. Noen ganger kommer det sykt mye og mange oppgaver på en gang, og andre uker er det nesten ingen ting. Helt sløvt.”

Her ser vi at jentene fra den offentlige barneskolen ikke var vant til, men forventet at graden av medbestemmelse ble større ved undervisningen ved overgangen til ungdomsskolen uten at de vet hva dette innebærer i praksis. De opplever at det i liten grad ble slik.

C, som kommer fra den private alternative skolen sier dette:

”Jeg bruker å si i fra at hvis jeg mener vi kunne gjort ting annerledes, men som regel blir det ingen forandring i forhold til det læreren har bestemt, så det gidder jeg ikke si i fra mer. Vi kunne jo gjort ting så annerledes og morsommere noen ganger. Det hender vi får masse prosjekter og emner som skal gjøres på bare en uke en dag før elle ri slutten av uken. Det er akkurat som om læreren plutselig ser at det er mye på planen som vi enda ikke har gjort og så vil hun at vi skal gjøre alt på en gang raskest mulig. Jeg skulle ønske jeg kunne bestemme og planlegge selv når jeg skulle gjøre hva.”

Det kan se ut til at alle jentene mener at det skulle vært større grad av inkludering og medbestemmelse i organiseringen av undervisningen. Det kan også se ut til at det er en differensiering mellom de tre fra offentlig og den ene eleven fra privat skole. Den ene eleven fra den private skolen ser ut til å ha et større engasjement og behov om alternativer. Det ser også ut til at hun har forsøkt og involvere seg med forslag til andre løsninger og alternativer uten å ha lyktes med innspill som har resultert i mangel på dette etter hvert.

Inkludering og medbestemmelse i valg av metoder og fremgangsmåter

Alle jentene har en noenlunde homogen innstilling og svar på dette spørsmålet også. De tre fra offentlig barneskole mener at de ikke har noen valgmulighet eller involvering i det hele tatt og at dette er skikkelig dårlig.

T sier det slik og er opptatt av at de ikke er små barn lenger og vil bli tatt på alvor:

”Nei, det er nesten aldri mulighet til å få være med på å bestemme hvordan vi skal gjøre ting. Læreren og skolen har bestemt alt på forhånd, og det er nesten aldri at vi

får spørsmål om hvordan vi kunne tenke oss å ha det. Det er skikkelig dårlig. Vi er jo ikke barn lenger akkurat.”

S og J savner mer valgfrihet og selvbestemmelse:

”Nei, de bestemmer alt. Det hender noen ganger at vi får bestemme hvem vi skal arbeide med i grupper, men oftest så er alt bestemt på forhånd. Det er greit det, men noen ganger får vi så mye på en gang og veldig dårlig tid til ting. Vi kunne godt ha mer valgfrihet og oversikt over våre egne planer.”

C med bakgrunn fra BMS mener det samme, men har også her et mer utdypende svar og konkret forventning. Hun sier:

”Vi har ingen val mulighet. Det er så sykt dårlig. Jeg trodde at når vi ble større så kunne vi få påvirke mer selv hva vi gjorde og når vi skulle gjøre det. Jeg hadde mye mer mulighet til å bestemme min egen skoledag og hva jeg skulle jobbe med på barneskolen enn her på ungdomsskolen. Noen ganger er lærerne helt teite i forhold til hvordan vi kunne gjøre ting. Sier vi til de at vi vil gjøre slik og slik, så gjør de det oftest slik de tenker selv for å få det raskest mulig unna. Noen av de er skikkelig dårlige til å planlegge å gi oss informasjon. Jeg kunne ha gjort det mye bedre selv.”

Vi ser at eleven som har opplevd å organisere seg selv finner mangelen på dette direkte demotiverende. I tillegg kan hun konkretisere mer hva som burde vært annerledes. Alle jentene er imidlertid like enige om at de ønsker og forventer en større grad av medbestemmelse og involvering, og savner og å bli tatt på alvor som eldre elever - slik de forventer og ønsker.

Graden av frihet til å velge gjennom skoledagen

Fleksibilitet og frihet til å velge alternativer i gjennomføringen av egen skoledag følger samme mønster som svarene på det forrige spørsmålet om inkludering og medbestemmelse av undervisningen. Elevene forventer frihet og mulighet til dette, men opplever ikke å få det.

Alle de fire jentenes svar og holdninger til opplevelsen av dette spørsmålet er relativt korte og like og uttrykkes slik av C:

”Vi har nesten ingen frihet til å velge hva vi skal arbeide med og hvor vi skal gjøre det. Skolen og lærerne bestemmer alt. Timeplanene er bestemt og har fast mønster og innhold. Vi må bare følge dette. Vi har alltid dårlig tid til å gjøre det vi skal og liten oversikt. Lærerne er ikke flinke til å gi helhetsoversikter og ofte blir ting trykket ned i hodet på oss og skal være ferdig neste morgen. Dette gjør at vi har flere timer med lekser hjemme hver dag fordi vi bare får gjennomgått ting på skolen og ikke jobbet noe særlig – verken i grupper eller alene.”

Jeg opplever at elevene er ganske misfornøyd med graden av involvering og medbestemmelse i gjennomføringen av skoledagen. De er videre kritiske til lærernes evner og praksis til å strukturere, planlegge og gjennomføre skoledagen.

Opplever elevene fra RUS at de får individuell tilpassning?

Innledningsvis småprater jeg litt med hver av jentene for å gi en bedre forståelse av spørsmålet. Belyser individuell tilpassning fra ulike vinkler etter min erfaring med guttene fra BMS, slik at de forstår hva spørsmålet innebærer og sikter til.

Jeg er overrasket over at alle de fire jentene svarer så raskt, ensidig og tydelig på sin subjektive opplevelse av svaret på dette spørsmålet. Det kan sammenfattes slik J svarer:

”Nei, jeg opplever ikke at noen av oss får noen spesiell tilpasning eller tilrettelegging på en eller annen måte. Det er bare Petter som får det fordi han har kreft.”

Det er overraskende å konstatere at jeg har fire elever i 9. klasse som alle har et lite bevisst forhold til begrepet ”individuell tilpassning” og hva dette er og bør kunne innebære av forskjeller og muligheter for elevene. Det er også overraskende fordi skolen har dette som uttalt i sine måldokumenter som hovedfokus på lik linje med de offentlige planer – spesielt nedfelt i KL06. Man kan her konstatere at etter en lokal implementeringsfase på tre år fremdeles ikke har forankret en forståelse og praksis i

hverdagen, hvor lærere og elever bevisst benytter de muligheter dette kan gi i gjennomføringen av skolehverdagen for lærernes formidling og elevenes læring.

5. Drøfting og konklusjoner.

I dette kapitlet drøftes undersøkelsens funn og resultater. Jeg trekker konklusjoner underveis i gjennomgangen. Oppgavens problemstillinger er formulert på denne måten i del 1.1.:

Problemstilling 1:

- **Finnes det forskjeller mellom den offentlige og den private skolens gjeldende læreplan?**

Denne problemstillingen undersøkes ved hjelp tekstanalyse. Den omfatter følgende del-problemstillinger:

1a) Er det forskjeller i planverkene?

1b) Hvilke eventuelle forskjeller?

Problemstilling 2:

- **Er den praktiske organiseringen og gjennomføringen av læringsarbeidet forskjellig i den offentlige og private skolen?**

Denne problemstillingen undersøkes ved hjelp av observasjon. Den omfatter følgende del-problemstillinger:

2a) Er organiseringen og gjennomføringen av lærings samarbeidet forskjellig?

2b) Hva er i tilfelle forskjellig?

Problemstilling 3:

- **Mener elevene at de utvalgte læreplanmål er oppnådd i den offentlige og den private skolen?**

Denne problemstillingen undersøkes ved hjelp av intervjuer. Den omfatter følgende del-problemstillinger:

- 3a) Mener elevene at de blir involvert i planlegging og gjennomføring av egen læring?
- 3b) Mener elevene at de får individuell tilpasning?
- 3c) Mener elevene at de får frihet til å velge selv?

5.1 Er det forskjeller mellom læreplanverkene i den offentlig og private skolen, og hva består forskjellene i?

Det er liten tvil om at det er forskjeller i læreplanverkene mellom den offentlige skolens læreplan og montessoriskolens læreplan – som representerer det private alternativet i denne oppgaven.

Det er viktig å få med seg at forskjellene ikke er knyttet til utdanningens mål og felles verdier, men hovedsakelig til montessoriskolens fagdidaktiske metode – som også er grunnlaget for den offentlige godkjenningen av dette private skolealternativet.

Jeg skal drøfte dette temaet, sammen med de andre temaene som det er relevant å løfte frem, når jeg nå skal foreta en gjennomgang av problemstilling 1b) om hva de egentlige forskjellene består i.

5.1.1 Hvilke forskjeller finnes mellom læreplanene?

Gjennom analysen av ML06, som er den første godkjente montessorilæreplanen i Norge, fant vi i 2.3., at det er få endringer i de overordnede mål og visjoner, kompetansemål knyttet til de ulike alderstrinn, og den felles generelle delen om verdier knyttet til og uttrykt via menneskemetaforene.

Når det gjelder fagplanenes mål og intensjoner, finnes det altså ikke grunnleggende forskjeller mellom planene. ML06 er forpliktet til å forholde seg til de samme formål, hovedområder, timeantall, de grunnleggende ferdighetene i hvert fag og de fastlagte kompetansemål ved de trinn som er bestemt.

Hva angår forskjellene på det didaktiske fagmetodiske området, legger KL06 opp til lokal styring, tilpasning og metodefrihet i den offentlige skolen. Montessoriskolene forpliktes til å følge montessorimetoden. Sagt på en enkel måte, et politisk og offentlig grep for godkjenning av privatiseringen av montessoriskolene er at de defineres innunder metodefriheten og rommet for dette i KL06. På denne måten unngår kanskje også myndighetene en opphetet politisk diskusjon og debatt om privatiseringen av skolen i forbindelse med lanseringen av ny læreplanreform. Jeg minner også om at planen ikke bare ble utarbeidet for å samle montessoribevegelsen egen praksis, men også som et motsvar til de grupper som benyttet, i første omgang friskolen - nå privatskolen - som et politisk virkemiddel til målet om å beholde grendeskolene i en distriktpolitisk og skolepolitisk kontekst.

Av gjennomgangen fant vi at det hovedsakelig var montessorifilosofiens fagdidaktiske metoder som representerte de vesentlige forskjellene i forhold til den offentlige læreplanen. Vi minner også om at grunnlaget for en offentlig godkjenning av ML06, var et pedagogisk metodisk alternativ for læring, det vil si montessoribevegelsens fagdidaktiske materiell, metodikkens presentasjoner, og lærerutdanningens særegne metode ved utvikling av referansealbum, som jeg i sammenhengen begrepsfestet til et metodisk prinsipp ved lanseringen av begrepet ”motivation by freedom and responsibility” i del 2.3.2.

Perspektivet og det metodiske prinsippet i lærerutdanningen om utarbeidelse av egne referansealbum, som også knyttes til elevenes motivasjon og involvering, er et sentralt element i metodikken. Det går ut på at hver enkelt lærer selv blir involvert i forberedelsene til undervisningen ved å måtte utvikle og tilpasse sitt eget undervisningsmateriell og sin egen undervisning. Prinsippet ivaretar både involvering,

selvstendighet og ansvar for å internalisere eller overføre læreplanmålene til egen lærergjerning.

Prinsippet vil i seg selv være motiverende for den enkelte lærer i dennes arbeide med å utføre sitt arbeide. Det vil også kunne medføre en forståelse for elevenes læringsprosess, og tydeliggjøre den situasjonsbestemte individuelle tilpasning som er nødvendig hos hver enkelt elev. Det vil derfor være av betydning for lærerens internaliserte forståelse for “det gode didaktiske møte”, angående Tillers prinsipp som ble beskrevet i 2.3. i møtet mellom elev, miljø, fagstoff og lærer.

I del 2.3.3. så vi også likheten mellom dette prinsippet i montessorifilosofiens og Tillers beskrivelse av det gode didaktiske møtet, samt at det er relevant å se tilbake på Raaens beskrivelse av Foucaults selvteknologiske prinsipp. Her så vi betydningen av helheten i innlæringsinteraksjonen mellom lærer og elev, materiellet, observasjonsteknikker, materiellvisninger, egnevaluering, egne sensitive perioder for innlæring og organiseringen av miljøet for å tilfredsstille de individuelle behov og særegenheter hos den enkelte elev.

Alle viktige betingelser for en helhetsorientert didaktisk organisering av læringsarbeidet mellom skole, lærer, og elev. Den situasjonsbestemte veiledningsdidaktikken i møte mellom kunnskapen, eleven og lærer utgjør et grunnleggende viktig prinsipp i dette læringsarbeidet.

Det er også en vesentlig forskjell at ML06 har med en egen presentasjon av de montessorifilosofiske særegenheter vi finner beskrevet i kapittel 2.3. Gjennom denne idèfilosofiske presentasjonen fremkommer den svært sentrale forskjellen at utgangspunktet for læringen er den som skal lære – det formale elementet. Elevens utvikling og forutsetninger for læring og utvikling er videre knyttet til alder og sensitive perioder, som sammen med barnets urkrefter og egne utviklingstrinn utgjør grunnlaget for dets læring og utvikling.

Her skal jeg kort bemerke at det i det filosofiske grunnlaget også finnes en sterk ide og kopling mellom begrepene frihet og ansvar. Dette drøftes nærmere i problemstilling 3.

Oppsummering og konklusjon

Er det forskjeller i læreplanene mellom offentlig og privat skole? Ja, det er forskjeller i planene. Hovedsakelig av rent fagdidaktisk karakter, i forhold til organiseringen av læringsmiljøet, betingelsene for læring, elevenes utgangspunkt for læring, og formidlingsmetoder knyttet til de enkelte fag.

Jeg vil avrunde drøftingen av denne problemstillingen med et ønske om å inspirere de fagdidaktiske forskningsmiljøene om å ta med seg disse perspektivene videre. Jeg tror at en videre forskning og kunnskap om alternative fremgangsmåter som i dag eksisterer og lever i den private skolen, også kan inspirere og bidra til videreutvikling og kunnskapsdeling i den offentlige skolen. Effekten vil kunne være en bedre skole for elevene, mindre etterspørsel av private skolealternativ og en felles skole som har en forutsetning for å tilfredsstille og oppnå visjonene om tilpasset opplæring. Mer forskning, og deling og utveksling av kunnskap gjennom felles læringsfora både i den offentlige og private skolen, kan bidra til en slik felles skoleutvikling.

Jeg anser det fagdidaktiske, metodiske og materiellet i montessoripedagogikken som svært interessant for videre studier i andre sammenhenger ikke bare i det tverrfaglige pedagogiske forskningsmiljøet, men også i lærerutdanningen. I min egen sammenheng ble det grunnet tid - men også mangel på kompetanse - ikke mulighet til å undersøke og gå nærmere inn i dette funnet som utgjør den vesentlige, men svært interessante forskjellen mellom den offentlige og private læreplanen.

5.2 Er det forskjeller ved den praktiske organiseringen og gjennomføringen av læringen?

I kapittel 4.3.1 og 4.3.2, undersøker jeg ved hjelp av observasjon om det finnes forskjeller i læringsmiljøet i forhold til praktisk organisering av læringsmiljøet og gjennomføring av læringssamarbeidet. Jeg undersøker også om elevene ser ut til å ha en viss grad av frihet til å velge selv gjennom skoledagen. Det siste elementet om frihet, drøftes ikke under denne delen, men blir drøftet i sammenheng med problemstilling 3 i neste del.

Jeg minner om at omfanget av observasjonen er begrenset, slik at det vanskelig kan gjøres gjeldende en generalisering ut fra de data og drøftinger som er foretatt i undersøkelsen.

5.2.1 RUS: organisering og gjennomføring

Som redegjort for i datapresentasjonen, så selve miljøet og klasserommet ved RUS ut som det vi oppfatter som et tradisjonelt skolebygg. Den klassen som var representert ved observasjon var i dette tilfellet plassert i brakker i utkanten av skoleområdet, og atskilt fra vanlige fasiliteter som toaletter og kantine samt skolens felles miljø.

Klasserommet var tradisjonelt, med tavle i front, kateter og pulter i rommet. Videre diverse hyller og skap langs vegger. I disse var det plassert bøker og annet undervisningsutstyr.

Det kan være grunn til å spørre seg om utdanningsetatens arkitekter har hatt læringsmiljøet til elevene i tankene ved valg og beslutninger av løsninger, og om skolens pedagogiske kompetanse har vært involvert i prosjektet. Dette ville vært et premiss i forhold til å tilrettelegge for læring under nye betingelser, som Kunnskapsløftets mål og intensjoner sier noe om. Dette gjelder kanskje spesielt i forhold til alternative og fleksible læringsmetoder for aktørene som vi behandlet i del 2.2.1. ved redegjørelsen av mål og intensjoner i KL06.

Et annet problem ved RUS` s bruk av kun tradisjonell formidling eller overlevering av kunnskap, oppstår når elevene må forholde seg til og akseptere et innhold i læringen som de selv verken har valgt eller har noen påvirkningsmulighet til å tilpasse eller velge. I kapittel 4.3.2. så vi at de formidlingsmetodene ved RUS var tradisjonell formidling, prosjektarbeid og egenstudie. Læringen tar et klart utgangspunkt i det materiale prinsippet.

Når vi tenker tilbake på Klafkis kritikk av den vestlige verdens dannelsings- og læringspraksis i del 2.1.3., og også Dale, Wærness, Lindvig, og Telhaug, ser vi et eksempel på hvordan elevene bindes opp til å akseptere et innhold som de ikke har innflytelse over. Som en konsekvens av dette, kan elevene her bli demotiverte og fremmedgjorte, både i forhold til egen lærings situasjon og ansvaret for denne, og i forhold til innholdet i fagstoffet som formidles. De kan dermed ha problemer med å finne forbindelsen mellom det jeg har kalt liv og lære i sin egen lærings situasjon, forbindelsen mellom den utvalgte kunnskapen og forståelsen for hvorfor de skal lære akkurat dette, knyttet opp til egen virkelighets verden. Som vi har sett er av stor betydning for elevenes motivasjon og muligheten til å utøve et selvteknologisk prinsipp eller utvikling av egendisiplin (også behandlet i del 2.1.3.).

I tillegg har vi sett ved gjennomgangen av empiri (i del 4.3.1.), at elevene i den observerte klassen ikke har noen base eller rom som de kan benytte til gruppearbeider og prosjekter. Konsekvensen kan være at de trekker hjem til private arenaer uten tilknytning til veiledning eller hverandre. De får et fragmentert gruppe- eller prosjektarbeid. Med dette mener jeg at de kan ta ansvar for ulike deler av arbeidet, fordele oppgaver som de løser individuelt og setter sammen til slutt.

Jeg vil her hente frem igjen fra bl. a. Bjørnsruds kommentarer (Jfr. 2.2.4.) knyttet til hensikten og forståelsen av begrepet involvering. Hvis det legges til grunn for begrepet at det skal favne de to hovedhensikter og forståelser: den ene at det skal ivareta fellesskapets interesser ved å tilrettelegge for samarbeid, teamutvikling og løsning av faglige utfordringer i fellesskap, og på den andre siden ivareta individets egenmotivasjon ved å tilrettelegge for aktiv og ansvarsfull involvering i egen

læringsprosess (uttrykt i oppgaven som det metodiske prinsippet ”motivation by freedom and responsibility”), oppstår det her et problem i forhold til å ivareta den første hensikten med begrepet: fellesskapets verdier, det sosiale og samarbeid.

Skal elevene ha en forutsetning for å lykkes med å ivareta det sosiale og samarbeidende perspektivet i intensjonen og utvikle disse sosiale og felles verdiene, er dette nærmest umulig med slike rammebetingelser i læringsmiljø og gjennomføring som denne klassen har. Konsekvensen blir at denne intensjonen ikke ivaretas fordi læringsmiljøet ikke er tilrettelagt på en slik måte at det lar seg gjøre i praksis.

I tillegg kan det antydes at skolens og lærerens bevissthet om begge betydningene som ligger i begrepet, ikke er klar. Under de miljøforutsetningene som denne klassen har, ville en måloppnåelse på dette punktet krevd en betydelig styring med alternativ tilrettelegging for elevene. Jeg stiller dermed spørsmål til om intensjonene er forstått, og om skolen og kollegiet i sitt implementeringsarbeid har bevisstgjort seg denne utfordringen.

Det oppstår i tillegg et ”substansdilemma”, der dilemmaet ligger i selve formidlingsmetoden som anvendes og benyttes. Vi har sett at selve læringsmålet og læringsprinsippet i metoden – i dette tilfellet prosjektarbeid eller ”learning by doing” – faller bort. Elevene kan stå igjen med et skinnresultat, et falskt resultat hvis de i det hele tatt oppnår et resultat, i sin læringsforståelse om prosjektarbeid.

Formidlingsmetoden har vært fleksibel og alternativ til tradisjonell formidling slik målet tilsier, men resultatet i form av læring og forståelse for hvilke utfordringer og innhold prosjektarbeid medfører og forplikter til, bortfaller.

Dette gjelder ikke bare i forhold til selve læringsmålet med metoden, men har også like store konsekvenser for de sosiale aspektet, tilgang til veiledning, og ikke minst den viktige utvekslingen og diskusjonen om selve fagkunnskapen, som skal være sentral ved benyttelsen av en slik læringsmetode. Den egentlige substansen i et teamarbeid faller dermed bort. Konsekvensen blir at elevene i tillegg til å miste verdifull glede ved en slik metode, også mister erfaringen som de trenger når de skal

ut i arbeidslivet, og hvor dette i dagens kontekst kanskje er den viktigste erfaringen de trenger i en bedrift: anerkjennelsen av andres kompetanse, ta ansvar også for et fellesskap, konfliktløsning, argumentasjonshåndtering og problemløsning.

Betingelsene i skolemiljøet hindrer dermed en måloppnåelse. Det samme gjør en mulig mangel på internalisert forståelse hos den lokale skole og lærer.

Som et vedlegg i denne oppgaven, for den spesielt interesserte, presenterer jeg begrepet styringsprofesjonalitet ved implementeringen av læreplaner. Begrepet er knyttet til den spesifikke utfordringen om en situasjonsbestemt veiledningsdidaktikk i lærings situasjonen, hvor nettopp betydningen av den internaliserte forståelse av mål og hensikt - i denne konteksten begrepet involvering - blir satt i fokus i lyset av Goodlads læreplanteori.

5.2.2 BMS: organisering og gjennomføring

Ved BMS ser vi at forholdene er noe annerledes og tilpasset den særegne metoden. Jeg minner om at læringsmiljøet er ett av fire viktige grunnelementer for læring i montessorimetoden: organiseringen av miljøet, materiellet, aldersblandede grupper, samt lærerrollen og oppgavene denne rollen har – beskrevet i del 2.3.1. Vi kjenner også disse betingelsene igjen fra beskrivelsen av det Tiller kaller rammebetingelser for et godt didaktisk møte i del 2.3. I praksis ser vi i del 4.3.1. fra de faktiske observasjoner at dette også bekreftes i praksis i montessorilæringsmiljøet.

Rommene i et montessorilæringsmiljø er store og åpne, og har kontakt med hverandre ved flere åpninger. Rundt i alle rom er det plassert undervisningsmaterieell for emne visninger og fagpresentasjoner, samt at elevene kan benytte materiellet ved gruppevis eller individuell læring. Plasseringen av alle hjelpemidler og alt materieell har en systematisk og gjennomtenkt plassering i forhold til hverandre, da de har forbindelser og betingelser til hverandre i selve innlæringen og formidlingen.

Her er det gode betingelser for læring og læringsprosesser både for tradisjonell formidling, i montessoripedagogikk først og fremst via materiellet, for prosjekt- og

teamarbeid, presentasjoner ved hjelp av ulike virkemidler, selvstudium, og gruppejobbing med diskusjonsfora.

Selve formidlingen foregår ved gruppevis presentasjon, hvor elevene sitter på gulvet i en sirkel. Det er få elever i gruppene ved en slik presentasjon. Presentasjonen kan både være fremvisninger av elevenes arbeid og formidling og læring til de andre, visning av montessorimateriell som prinsipp i et fag (f. eks. frimerkespillet eller perlesnorene i matematikk som vi så i 4.3.1.). Det kan også være en ren lærerformidling fra eget referansealbum som lærerne utarbeidet i sin lærerutdannelse (2.3.), eller formidling fra felles bøker.

I montessorimiljøet benyttes det så lite lærebøker som mulig, men tilgangen til offentlig læremateriell øker med elevenes alder og krav til kompetansemål. Elevene må på samme måte som lærerne i deres montessoriuutdannelse lage en egen variant av lærernes referansealbum (altså ”motivation by freedom and responsibility”). Dette prinsippet, som sammen med Deweys begrep ”learning by doing” ivaretar både motivasjon, forståelse, frihet og ansvar i læringsprosessen som bl. a. er beskrevet av Bjørnsrud i tolkningen av Deweys erfaringsbegrep i del 2.1.1.

I praksis vil dette bety at de oppnår den viktige relasjonene mellom eleven og fagstoffet ved at de ved innlæringen ofte produserer sitt eget læringsmateriale, og læringen og evalueringen skjer dermed via denne prosessen. Kritikken fra bl. a. Dale, Løvlie, Bjørnsrud (gjengitt i 2.1.2., 2.1.3.) faller dermed bort. Vi ser nærmere på disse elementene ved drøfting av neste problemstilling om involvering og individuell tilpasning.

Vi ser også at den form for kritikk som Raaens refererer fra Klafki (i del 2.3.3.) blir mindre berettiget, eller ikke tilstede i like stor grad som ved RUS. Læringen tar utgangspunkt i det formale elementet, den som skal lære og ikke det som skal læres. Elevene kan til en viss grad velge, påvirke, knytte stoffet til egen forestillingsevne, diskutere, samhandle, prøve ut via et konkret læringsmaterieell som er knyttet til elevenes forestillingsverden og alder.

Elevene kan dermed både oppnå Bjørnsruds poeng med betydningen av Deweys erfaringsbegrep, og bruken av Deweys 5. trinnsmodell, samtidig som de har bedre betingelser for å oppnå det som Foucault beskriver som det selvteknologisk prinsipp via Raaen(del 2.2.4.). Det siste poenget om det selvteknologiske prinsipp, hvor elevene har en tilsynelatende grad av frihet innenfor faste rammer eller fagstoff emner til å velge selv hva, hvordan, og i tillegg evaluere eget arbeid.

Lærerrollen blir i denne sammenhengen å anse, Jfr. montessorifilosofiens grunnleggende fire læringsbetingelser (4.3.1.), som å være fokusert mot det Foucault kaller de ytre kontrollerende rammer.

I denne situasjonen blir det også relevant å trekke inn det Nygård kaller handlingsrommet og elevenes selvforståelse. Ved RUS ser vi et eksempel på hvordan elevene blir brikker: passivisert, ansvarsløse og kontrollert. Vi kjenner igjen sitater fra intervjuene i del 5.2.1. hvor elevene selv uttaler at ting er ”sykt dårlig” og ”vi blir behandlet som små unger” og ”vi kunne organisert bedre selv”. Det er ”sykt lite motiverende”.

Ved BMS derimot ser vi hvordan de grunnleggende elementene for læring virker inn som betingelser som fremmer læreplanmålenes intensjoner, der elevene oppnår et tilsynelatende handlingsrom, får betingelser som aktører. Samspillet mellom lærer, fagstoff og elev kan beskrives som den ytre kontrollerende rammen for læringen – det prinsippet som gjør at eleven selv finner og balanserer sine valg og handlinger. De kan ta et delansvar for egen læring.

Jeg vil i denne sammenhengen hente frem igjen Dales (2001) spørsmål om det kan være adekvat å utvikle skolens fagdidaktikk og metoder fra en tradisjonell kunnskapsorientert fagformidling i pedagogisk praksis, ved hjelp av en videreutvikling av reformpedagogikken som montessorimetoden er en del av. Jeg mener det på bakgrunn av de funn og observasjoner som er gjort i denne undersøkelsen, vil være et interessant fokus videre for pedagogisk forskning, selv om dette ikke har vært det denne oppgaven søker å gi svar på.

Som jeg tidligere har bemerket var intensjonen med oppgaven og også å undersøke og beskrive de fagdidaktiske metoder innen montessori. Dette ble umulig grunnet oppgavens rammer og mangel på egen kompetanse. Jeg vil likevel, med bakgrunn i de funn og observasjoner som er beskrevet, driste meg til å antyde at jeg mener en slik studie vil kunne gi interessant kunnskap som vil føre pedagogisk viten nærmere et svar på Dales spørsmål.

Et annet element i grunnlaget for læringen i et montessorilæringsmiljø, (jfr. del 2.3.1. og 2.3.3.), er de aldersblandede grupper. Dette medfører i praksis, som vi ser av observasjonene i del 4.2.1., at elever fra de ulike klassetrinn settes sammen i grupper i prosjekter, presentasjoner eller ved individuell jobbing ved gruppebord, der elevene får tilgang til hverandres veiledning ved behov. På tvers av alder og egne læringsbetingelser blir elevene gruppert sammen i forhold til ståsted og behov. Her ser vi at begrepet ”den nærmeste utviklingssonen”, behandlet hos Vygotski og Bråten (jfr. del 2.3.3.), har en nær tilknytning og spennende relevans i denne konteksten til et av de grunnleggende fire elementene i Montessoris læringsfilosofiske betingelser, og hennes begreper om ”urkreftene”, ”utviklingstrinnene” og ”de sensitive periodene” beskrevet i del 2.3.1. og 2.3.3.

Da elevene stort sett selv kan velge hvordan de vil arbeide, individuelt eller i gruppe, er de åpne og store flater godt utstyrt med tepper og matter slik at barna kan arbeide på gulvet – noe de fleste av de mindre velger. De større elevene, som jeg observerte mest i den strukturerte fasen, sitter ved tomanns- eller firemannsbord. Disse er plassert tilfeldig rundt i rommene, som gruppene på gulvet blir det, og det er stoler og plasser til alle. Ingen har imidlertid fast plass, da plassene er knyttet til plasseringen av faget og materiellet. På denne måten må elevene også tidlig lære seg å ta hensyn til hverandre, vente på andre og løse interessekonflikter gjennom det vi så montessorimetoden kaller normalisering av arbeid (jfr. del 2.3.1.).

Disse elementene ved læringen ivaretar også intensjonene med begrepet involvering, som favner de fellesskapets interesser på en god og hensiktsmessig måte. Elevene får videre gode forutsetninger for sosialisering, og til å løse faglige utfordringer i

felleskap. De får en reell mulighet for å oppnå intensjonene i både ”learning by doing” og ”motivation by freedom and responsibility”, med andre ord hensikten med prosjektarbeid som erfaringsmetode og begge intensjonene som ligger i begrepet involvering: egen motivasjon og felleskaps ansvar.

På grunnlag av observasjonene opplever jeg at BMS læringsmiljøet med de fleksible alternative formidlingsmetoder som det ble redegjort for i del 2.3.1., har bedre grunnlag og forutsetninger for å oppnå mål og intensjoner i læreplanene. Organisering av læringsmiljøet og formidlingsmetodene som benyttes, spiller godt på lag med hverandre og fagkunnskapen i en naturlig dynamikk i lærings samarbeidet. Jeg opplever at dette legger gode forutsetninger og rammer for en måloppnåelse av intensjoner i læreplanverkene, selv om det også har sine utfordringer (som vi skal se i del 5.3.1. og 5.3.3.).

Jeg vil imidlertid kommentere at jeg opplever at de barna som ønsker å jobbe med mengdetrening og konsentrasjonsoppgaver i miljøet, kan se ut til å ha noen utfordringer som er knyttet til muligheten for å få ro. Jeg skal ta med perspektivet videre til drøftingen av problemstilling 3 om frihet, og sette det inn i en annen kontekst, der ansvaret for egen læring kan virke demotiverende på noen elever.

Her ser vi hvordan samspillet mellom læringsmiljø, organiseringen av undervisningen, og formidlingsmetodene, legger gode rammebetingelser for det Tiller kaller et godt didaktisk møte – som er forutsetningene for en god læringsprosess hos elevene. Ved hjelp av disse elementene legges det til rette for elevenes individuelle og felles læring på fellesskapets premisser, og med utgangspunkt i hver elevs ståsted og forutsetninger.

Ved drøftingen av problemstilling 3 om individuell tilpasning, skal jeg i tillegg til dette punktet om miljø og gjennomføring, gå enda dypere inn i en drøfting av elementene som har betydning ved det gode didaktiske møte, eller den situasjonsbestemte veiledningsdidaktikken, herunder elevenes handlingsrom og frihet, fremmedgjøring, aktører eller brikker, forholdet til fagstoffet, og elevene som

selvteknologiske vesen – altså de elementer som har betydning for den andre intensjonen i begrepet involvering, den som er knyttet til elevenes motivasjon, individuell tilpasning og forutsetning for å kunne ta ansvar for egen læringsprosess.

Oppsummering og konklusjon

Jeg konkluderer dermed med at det er betydelige forskjeller i undervisningsmiljøet og gjennomføringen av undervisningen ved de to skolene. De forskjellene som er beskrevet i studien, mener jeg kan være av stor betydning for om en skole har grunnleggende forutsetninger for å lykkes med planenes intensjoner.

Gjennomgangen viser at det er vesentlige forskjeller i hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt og organisert i forhold til rom, utstyr, innretninger og forbindelser til fagene. Det er også betydelige forskjeller i formidlingsmetoder og prinsipper for gjennomføringen av undervisningen.

Vi ser av forskjellene at det ved BMS legges godt til rette både for hver enkelt elev skal motta og tilegne seg kunnskap på en måte som passer de individuelle behov best, og for at fellesskapets verdier og interesser og det sosiale aspektet ivaretas. Vi ser at elevene ofte produserer sitt eget undervisningsmaterieell, hvis resultatet er at de selv i større grad er mer involvert i egen læringsprosess og deler av den helhetsorienterte didaktiske prosessen hva, hvordan, hvorfor og evaluering. Ved presentasjon av sine arbeider, individuelt eller i grupper, oppnås også erfaringsutveksling til de andre elevene, samt opplæring i veiledningsrollen ved å hjelpe andre elever.

Vi ser også at undervisningsmiljø og gjennomføring av undervisningen ved RUS er helt forskjellig fra BMS. Der BMS anvender prinsippene om prosjekt- og samarbeid, presentasjoner, og tilrettelegger for et godt didaktisk møte i den individuelle læringen, bruker RUS først og fremst tradisjonelle formidlingsmåter med tavleundervisning i et læringsmiljø med dårlig tilrettede fasiliteter. Det antydes også at lærerforståelsen for intensjonene i planverket ikke er bevisst og klar. Den problemstillingen kan også være like aktuell i en montessoriskole, men får mindre konsekvenser grunnet organiseringen og gjennomføringen av miljøet.

Jeg har dermed med denne gjennomgangen vist til og drøftet en rekke elementer i undervisningsmiljøet og måten undervisningen gjennomføres på som kan være av stor betydning for elevenes og skolens forutsetninger for måloppnåelse av kompetanseløftet. Jeg mener det kan være grunn til å undersøke hvor stor signifikans det er mellom måten læringen organiseres og gjennomføres på, og forutsetningene for å lykkes med måloppnåelse av Kunnskapsløftet.

Det er også forskjeller ved formidlingsmetodene som benyttes, og som det er gjort rede for, ser vi at montessorimiljøet er både tilrettelagt for, og gjennomfører fleksible formidlingsmetoder i praksis på miljøets betingelser. Begge disse aspektene er nært knyttet til de forskjeller som vi har behandlet ved læreplanene, og ligger plassert i det fagdidaktiske området som det også er redegjort for. Jeg mener derfor at det også kan være av interesse å utføre mer pedagogisk forskning som viser en eventuell sammenheng mellom bruken av alternative formidlingsmetoder og fagdidaktiske metoder, som en bedre forutsetning for å oppnå intensjonene i Kunnskapsløftet.

5.3 Hva er elevenes egen vurdering av om de utvalgte læreplanmål er oppnådd i henholdsvis den offentlige og den private skolen.

Med referanse til Bjørnsruds bok om skoleutvikling (2009 jfr. del 2.1.) så vi at L97 lanserte et nytt begrep i læreplanutviklingen: involvering. I utviklingen mot en læringsprosess og betingelser for læring som tar utgangspunkt i elevens ståsted og behov, det vi her har kalt det formale elementet, ble på en måte begrepet involvering med dets forståelse og prinsipper et virkemiddel til å oppnå tilpasset opplæring i praksis. (Jfr. i tillegg behandlingen av begrepet i delene 2.1., 2.2., og 2.3. der jeg forstår det som å skulle både ivareta fellesskapets interesser og individets interesser og motivasjon).

Gjennom gjennomgangen og utviklingen har vi sett at *tilpasset opplæring* er nedfelt i formålsbestemmelsene (§ 1-2), det har vært vanlig, mener Bjørnsrud, å omtale det

som et prinsipp å arbeide etter, og som formål for å ivareta intensjoner i læreplanen. Ikke minst har det vært intensjonen å benytte begrepet som et direkte virkemiddel for å tilfredsstille, og legge til rette for gode læringsbetingelser for hver enkelt elev. Involvering skal medvirke til motivasjon ved medvirkning, ansvar og frihet til egen læringsprosess. (Bjørnsrud: 2008: 10 -11).

Jeg synes det siste punktet er spesielt interessant, og i denne forbindelsen spennende og relevant å undersøke hva elevene selv mener om måloppnåelse og betydning av de utvalgte undersøkte læreplanmålene: om de faktisk opplever å få ta ansvar for egen læring og om de får tilpasset opplæring i praksis.

Jeg minner også her om at undersøkelsen har en begrenset generaliserbarhet i forhold til antallet intervjuer som er gjennomført i undersøkelsen.

5.3.1 Mener elevene at de blir involvert i planlegging og gjennomføring av egen læring?

Jeg skal i denne delen løfte frem og drøfte elevenes meninger om de blir involvert i planleggingen og gjennomføringen av sin egen læringsprosess. I drøftingen av problemstilling to i del 5.2.1. og 5.2.2. ble den ene intensjonen eller forståelsen av begrepet involvering behandlet, den som er orientert mot fellesskapet, det sosiale og samarbeid. I denne delen, under behandlingen av problemstilling tre, vil jeg drøfte involveringsbegrepet med utgangspunktet i den andre forståelsen: den som skal ivareta elevenes interesser, deres motivasjon og individuelle behov.

RUS elevenes meninger

Fra intervjuene del 4.4.2. kan vi se at alle de utvalgte elevene svarer gjennomgående nei på spørsmålet om de blir involvert. Det er imidlertid noen nyanser i materialet.

I forhold til selve organiseringen av læringsmiljøet svarer alle elevene klart nei på dette spørsmålet. Jeg opplever de som lite engasjert i spørsmålet, og tre av dem, de med bakgrunn fra den offentlige skolen, svarer i retning av at det er bare slik det er.

De skjønner på en måte ikke spørsmålet, noe som kan indikere at de verken forventer å bli involvert eller ønsker/ikke er vant med å bli involvert.

Eleven med bakgrunn fra det private skolealternativet svarer også nei, men har en annen erfaring fra tidligere, og nyanserer dermed sitt svar. Det gjør hun ved å si at det ville vært positivt med flere alternativer og flere valgmuligheter i læringsmiljøet, noe hun er vant med fra den private skolen. Hun opplever å bli behandlet som et ansvarsløst lite barn – noe som er veldig lite motiverende.

Dette viser at hvordan læringsmiljøet og formidlingen av undervisningen er organisert og blir gjennomført, er av betydning for elevene – noe jeg også konkluderte med i drøftingen av problemstilling to. Jeg drøftet dette perspektivet grundig i den delen, og vil derfor ikke forta flere drøftinger knyttet til dette punktet her, men henviser til drøftingene og relevant teori i del 5.2.

Dette er likevel grunn til å minne om at resultatene kan indikere behov for en mer systematisk undersøkelse av hvilke miljøfaktorer i undervisningsmiljøet og gjennomføringen av undervisningen (f. eks. fagdidaktikken) som er av betydning for elevenes læring og de arbeidsmetoder som planverkene legger opp til (jfr. del 5.2. hvor min konklusjon gikk i samme retning). En slik konklusjon, hvor organiseringen av miljøet viser seg å ha stor betydning for læringsresultatene, vil medføre betydelige endringer i tilpasninger i fremtidige skolebygg, undervisningsmiljøet, og undervisningsmetodene, for å legge til rette for en måloppnåelse av intensjonene i planen.

Det er også en refleksjon i sammenhengen, at elevene som ikke vet om noe alternativ til læringsmiljøer de er vant til, nærmest er likegyldige til spørsmålet. Den eleven som kommer fra et alternativt skolemiljø, indikerer imidlertid at hun har opplevd det private alternative som mer motiverende for egen læringsprosess.

Når det gjelder spørsmålet om organiseringen og planleggingen av undervisningen, svarer også alle jentene ganske ensidig nei. Her er elevene mer engasjert, de er oppgitte og negative. De tre elevene fra den offentlige skolen indikerer igjen at det

bare er slik, at det er sløvt og lite engasjerende at de ikke får mer ansvar selv. En av elevene kommenterer at de av og til får velge hvem de skal jobbe i gruppe med.

Den fjerde eleven, fra det private skolealternativet, svarer også nei på dette spørsmålet. Hun legger imidlertid ganske bastant til at dette er negativt. Hun forteller at hun ved sin tidligere skole (BMS), hadde ansvar for å planlegge hva hun skulle jobbe med fra planen sin selv, hvordan hun kunne jobbe med emnet og når hun kunne gjøre dette. Dette sammenfaller godt med den intensjonen som ligger i ML06, som vi ser i del 2.3.1.

Hun kommenterer også at hun trodde ansvaret og friheten til egenstyring av egen læring ville bli større etter hvert som hun ble større. Forventningen til egen styring og kontroll var derfor tydelig, og hun opplever situasjonen som om hun var tilbake i første klasse. Dette er veldig lite motiverende for egen læringsprosess, noe som går på tvers av den intensjonen som ligger i KL06, som er behandlet i del 2.2.1., og som også er drøftet i del 5.2.

Hvis vi så ser på inkludering i valg av metoder og arbeidsmåter, følger svarene samme mønster som over. Alle elevene svarer ensidig nei på spørsmålet. Alle elevene svarer imidlertid her at de mener de er så store at de burde få mer ansvar for hvordan og hvem de jobber sammen med. De uttrykker ganske bevisst at de ønsker mer valgfrihet, at det ville vært mer morsomt og mye mer motiverende. Dette styrker konklusjonen som ble gjort i del 5.2.1. med bakgrunn i drøftinger fra teori i delene 2.1.2., 2.1.3., og 2.3.3.

Vi ser igjen at eleven med en annen erfaringsbakgrunn er mer spesifikk i denne tilbakemeldingen. Hun sier eksplisitt at dette er sykt dårlig ved RUS, at hun har mye mindre frihet enn tidligere, og at det er veldig demotiverende. I tillegg hevder hun at det er mange dårlige lærere i tillegg, som ikke kan vite hva som er best for henne og hvordan hun vil ha det. Dette kan være en indikasjon på at hun ikke opplever at de er spesielt opptatt av hennes individuelle behov. I tillegg er noen av lærerne håpløse i

planlegging og informasjon, og hun mener at hun kunne ivareta de oppgavene bedre selv.

I denne sammenhengen vil jeg minne om bl. a. referanser til Bjørnsrud i del 2.2. og 2.3., samt i drøftinger i del 5.1., som har indikert en mulig mangel på realistiske muligheter til å oppnå læreplanmålene som ligger i tilpasset opplæring, samt internert og implementert forståelse for alle deler av begrepet involvering.

Et kjennetegn ved tilpasset opplæring er nettopp variasjon i lærestoff, organisering og arbeidsmåter som tar utgangspunkt i det formale elementet – elevens behov. En slik forståelse hvor variasjonen av både metoder og måter for formidling, i innhold eller fagstoff og gjennomføring - ikke minst ved hjelp av begrepet inkludering - krever en lærerrolle som ser, forstår, ønsker, og ikke minst har mulighet for å benytte seg av prinsippet om variasjon mulighetene i læringssamarbeidet med elevene. I et godt didaktisk møte, som Tiller sier, eller det jeg kalte en situasjonsbestemt veiledningsdidaktikk (jfr. 2.3.1.) er dette viktige elementer og prinsipper. Igjen kan vi se forbindelsen til montessorifilosofiens læringsbetingelser beskrevet i del 2.3., og drøftet i sammenhengen i del 5.1.

Det blir i denne delen svært relevant å hente frem igjen samme teori og drøftinger som i forrige del ved behandlingen av problemstilling to i 5.2. Vi ser hvordan elevene eksplisitt og tydelig uttaler at de savner mer involvering og påvirkningsmulighet i forhold til egen læringsprosess. Det er også uttalt at mangel på involvering er demotiverende og fremmedgjørende slik vi kjenner det igjen fra teorien til Nygårds handlingsrom og selvforståelse gjennom begrepene aktør og brikke, men også via Foucault, noe som også er inngående drøftet i del 5.2.

BMS elevenes meninger

Når det gjelder spørsmålet om elevene ved BMS opplever at de blir inkludert i organiseringen av miljøet, ser vi i del 4.4.1., at heller ikke elevene ved BMS opplever dette. De er heller ikke så opptatt av spørsmålet, men de har kommentarer hvor de bekrefter at de vet hvor ting er, at det er ok at det er slik det er, og at det ikke spiller

noen rolle. Det er trygt og forutsigbart, det er slik det skal være. Dette kan indikere at det er relevant å undersøke nærmere om i hvor stor grad involveringsprinsippet blir fruktbart knyttet opp til variabelen alder, noe som det ble hentydet i del 2.3.3 i behandlingen om sammenhengen mellom graden av frihet, situasjonsbestemt ledelse og alder.

Avviket er en av elevene, som jeg har opplevd som mest stille, som jobber mye alene, er usikker, og som uttrykker at han gjerne kunne tenke seg å bli med på hvordan ting var organisert rundt omkring. Han sa videre at han godt kunne tenke seg et rom som var litt roligere. Dette synes jeg er interessant i forhold til det vi så foran i drøftingene av observasjonen, som var rettet til samme spørsmål i del 5.1. Her kommenterer jeg at uroen eller aktiviteten kunne ha en konsekvens for de barna som likte og trengte et stille miljø i sin læring. Denne elevens kommentarer og mine egne inntrykk fra observasjonen om at eleven var svært ukonsentrert, kan indikere et slikt behov i et læringsmiljø som montessorimiljøet har.

I forhold til involvering av organiseringen og planlegging av undervisningen, mener elevene fra BMS også entydig at svaret på spørsmålet er nei. Noen kommentarer går på at de synes dette er helt ok, greit og trygt. Den ene eleven sier også videre (se del 4.4.1.), at det er greit det er slik og at de jo får lov til å bestemme hva de skal jobbe med fra egne planer. De får videre jobbe alene eller sammen med noen hvis de vil dette.

Når det gjelder involvering i forhold til metoder og arbeidsmåter, ser vi straks at nyansene blir større enn det vi så ved RUS. Som jeg tidligere har bemerket ved konklusjonene angående forskjeller mellom planverkene i del 5.1.1. er det nettopp dette elementet (fagdidaktikken og formidlingsmetodene), som utgjør den store forskjellen mellom planene og praksis i tillegg til organiseringen av læringsmiljøet.

Elevene fra BMS uttrykker at de ikke har særlig mulighet for å påvirke selve fagpresentasjonene som lærerne gjennomfører med gruppene – lik den tradisjonelle formidlingen av kunnskap. Det er dermed materiellpresentasjonen fra lærer, som

består av lærernes egne referansealbum kombinert med det didaktiske fagmateriellet i montessoriskolene, som blir mest lik den offisielle skolens formidling av kunnskap og dermed det nærmeste man der kommer det materiale prinsippet.

Det som er interessant er at det i forlengelsen av denne metoden legges opp til at elevene selv skal teste ut materiellet i plenum, diskutere dette og knytte til egen virkelighetsverden. Helheten i denne måten å presentere ny kunnskap på vil dermed redusere kritikken og innvendingene vi bl. a. har sett fra Dale, Løvlie, Raaen, Bråten og Bjørnsrud m. fl. (Jfr. delene 2.1.2., 2.1.3., 2.3.2., 2.3.3., 5.1., og 5.2.).

De uttrykker imidlertid at de liker veldig godt å samarbeide med hverandre, jobbe i grupper og prosjekter, og at de kan velge dette selv. Elevene synes også det er morsomt og jobbe med materiellet, og å jobbe sammen med dette.

Det er tre elever som uttrykker at de selv får velge tema fra planene sine og stort sett får bestemme hvordan de vil arbeide med stoffet: alene eller i grupper, på nett, med materiell eller bøker. De får også selv vurdere sine egne arbeider. En av elevene, den som oftest avviker fra de andre, indikerer imidlertid at han ikke får velge dette selv. Han opplever å bli mer styrt av lærer, og at lærer mener han er så ukonsentrert at han oftest må arbeide alene.

Her ser vi hvordan det Foucault begrepsfester som behovet for en ytre kontroll når det selvteknologiske vesen ikke etableres av seg selv. Det trenger veiledning og styring (beskrevet i del 2.2.2). Denne eleven opplever seg selv imidlertid som brikke på en arena som er tilsynelatende tilrettelagt for aktører. Han opplever at hans handlingsrom er begrenset og hans selvforståelse er blitt negativ i forhold til mestringsmotivasjonen i læringen. Dette perspektivet er interessant i forhold til frihet og ansvar, og blir drøftet mer inngående i neste del om nettopp elevenes frihet og ansvar for egen læring

Oppsummering og konklusjon BMS

Datamaterialet viser dermed at elevene heller ikke ved BMS blir særlig involvert, verken i forhold til organiseringen av miljøet, eller i forhold til organisering og planlegging av undervisningen.

Jeg har imidlertid indikert at forventningen til involvering ved disse to delspørsmålene, er større fra RUS enn fra BMS. Konklusjonen blir dermed at i forhold til BMS-elevenes egen vurdering, er intensjonene i planverkene ikke nådd i forhold til disse målene.

Når det gjelder spørsmålet om inkludering i valg av metoder og arbeidsmåter, blir nyansene mellom skolene større. BMS-elevene har stor valgfrihet og styrer i utgangspunktet selv når de vil arbeide med hvilke tema fra sine individuelle planer. De velger også i stor grad hvem og hvordan de vil arbeide. Unntaket er eleven som trenger sterkere grad av styring i egen læringsprosess. (Forholdet mellom styring, frihet og ansvar vil bli mer spesifikt behandlet innunder det neste og siste spørsmålet til elevene).

BMS elevene og deres meninger, sammen med observasjonene, bekrefter de forskjeller som ligger i ML06 særpreg: metodikken som beskrives i del 2.3.1. Dette kan også indikere at intensjoner og mål i KL06, har større mulighet for måloppnåelse i et montessorimiljø med dette miljøets læringsmetoder, og læringsarbeid.

Det kan se ut til at det spesielt er montessoripedagogikkens organisering av læringsmiljøet, og den betydelige større variasjonen ved undervisningsmetoder og formidlingsmetoder i læringsarbeidet som er av stor betydning for en realisering av måloppnåelse av planene. Spesielt i forhold til måloppnåelsen av individuell tilpasset opplæring og elevenes involvering i gjennomføringen av egen læringsprosess.

Dette vil dermed indikere at pedagogisk forskning bør være rettet mot å oppnå mer kunnskap om disse variablenes betydning for måloppnåelse av intensjonene i Kunnskapsløftet. Som det også bemerkes i innledningen, kan dette også gjelde en

utvidet studie av de fagdidaktiske forskjellene i de ulike fag, noe som ikke ble et tema i denne oppgaven.

5.3.2 Mener elevene at de får individuell tilpassning?

Dette spørsmålets siktemål er å undersøke om elevene mener de får individuell tilpassning i praksis i sitt læringssamarbeid: om elevene opplever å bli tatt individuelt hensyn til i løpet av lærings situasjonen og i det didaktiske møte.

RUS

Elevene ved RUS mener, og uttaler ganske tydelig og entydig at de ikke får individuell tilpassning i sin læring og undervisning. En av elevene sier at det er det ”kun Petter som får, fordi han har kreft”. Her ser vi at ingen av elevene har en forståelse av at de blir spesielt tatt hensyn til i sin læringsprosess, og at spesielle hensyn rettes mot elever med spesielle behov.

I del 4.1.1. presenteres RUS egen lokale kvalitetsutviklingsplan. Denne planen er RUS lokale tilpassning av mål og intensjoner i KL06. Her kunne vi se at skolen har begrepene mestring, medvirkning, mangfold og vurdering som hovedtema.

Hvis vi nå går disse begreper litt etter i sømmene, ser vi at medvirkning er knyttet eksplisitt til elevvurdering og elevundersøkelsene. Medvirkning, som jeg oppfatter som en lokal variant av involvering (som ikke nevnes), knyttes kun opp mot vurderingen av elevene ved elevundersøkelsen. Dette kan bety at den lokale styringen og tilpassningen av KL06 har medført at medvirkning og involvering – det som ligger i intensjonen – kun er rettet inn mot vurderingsrutinene i læringspraksisen.

Gjennomgangen i 5.2.1. konkluderer med at RUS bruker tradisjonell formidling og ensidig vektlegging på det materiale elementet i læringen. Hvis vi nå tar med oss gjennomgangen i 5.2.1. og ser dette opp mot fraværet av inkludering som begrep som behandles i denne delen, ser vi at elevene ikke har noen mulighet eller innflytelse til å medvirke til selve planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

Med en material tilnærming til organisering og gjennomføring av læringsaktiviteten, hvor den objektive fagkunnskapen i en fastlåst formidlingsform står i fokus i læringsprosessen, bortfaller dermed det sentrale premisset om den faglige forståelsen, erfaringen, og nåtids- eller fremtidsrelevansen hos elevene. Det som kan fremme både motivasjonen og forståelsen for selve læringsaktiviteten.

En mangel på involvering, aksept, forståelse, og ansvar for egen læringsprosess kan forsterke mangelen på motivasjon i læringen. Fordi elevene ikke er fortrolige med, og er innforståtte med innholdet i læringen og selv ikke har fått bidratt til læringsprosessen eller aktiviteten. Dette kan dermed hindre elevene å knytte innholdet til sin egen virkelighetsverden, og heller ikke kritisk vurdere å bruke kunnskapen i praksis (Raaen i Bjørnsrud: 2008: 30-31).

Hvis vi så går til tema i denne delen, individuell tilpasning ved RUS og det totale fraværet av elevenes oppfatning av individuell tilpasning, var dette så underlig for meg i forhold til intensjonene i KL06 at jeg fikk behov for å undersøke den lokale tilpasningen av planene og nøyere.

Jeg kan ikke i RUS dokumentene finne noen formuleringer eller annet i det materialet som er brukt i oppgaven, vedrørende forpliktelser til individuell tilpasning og den delen av inkludering og involvering som ivaretar individet og det formale utgangspunktet – elevene selv i læringsprosessen. Både i de lokale planene og i de lokale tilpassede planene ved utvelgelsen av kjernebegreper, finnes ikke dette emnet i fokus og nevnt eksplisitt.

I den lokale tilpasningen til RUS står det eksplisitt at målet med opplæringen kun er *”tilpasset opplæring i et samarbeidende fellesskap”*. Det er her fristende å antyde at RUS, i mangel på det bl. a. Bjørnsrud (2008: 228) har kalt mangel på muligheter for måloppnåelse av tilpasset opplæring i praksis, bevisst har valgt bort det formale elementet – individualiteten - i læringen i den ene forståelsen av tilpasset opplæring.

Den andre forståelsen, det som dermed står igjen og uttrykkes eksplisitt ved RUS i den lokale måltilpasningen, er målet om å ivareta læring i et sosialt og samarbeidende

felleskap. På denne måten unngår RUS intensjonene og forpliktelsen av en individuelt tilpasset opplæring.

Det uttales derimot at mangfold i undervisning og miljø legges til rette slik at ” ... eleven blir sett, møtt og utfordret ... ”. Videre at uttales det i den lokale planen, at skolen ” ... med kjennskap til den enkelte elev ... ” skal gi elevene et variert tilbud av læringsmuligheter, blant annet ved hjelp av egnevaluering.

Dette kan også være en konsekvens av en begrenset forståelse for intensjonene i planverket, det jeg tidligere ved flere anledninger, senest i del 5.1, har kalt mangel på en implementert forståelse av alle intensjoner som ligger i begrepet involvering, og som har medført at jeg har valgt å legge ved et tillegg vedrørende dette elementet for den interesserte leser. Men jeg anser en bevissthet som mer sannsynlig i denne lokale tilpasningen.

Dette kan indikere at skolen har vært bevisst i sin lokale tilpasning og i sin begrepsbruk i forhold til å forplikte seg mot noe de ikke har ressurser eller vilje til å tilpasse seg og lokalt målsette. En slik konklusjon vil derimot være dristig, samtidig som det ikke er denne oppgavens tematikk. Det er likevel relevant å kommentere i sammenhengen grunnet de overordnede intensjonene med KL06, som et eksempel på hva en lokal tilpassning kan medføre, og ikke minst i forbindelse med realistiske muligheter for måloppnåelse, noe Bjørnsrud særlig er opptatt av i sin bok om skoleutvikling.

Vi har også sett at Dale, Wærness, Lindvig (se del 2.2.3.) kritiserer Hernes og Telhaug som mente at det nasjonale læringsfellesskapet ble svekket i KL06 ved fraværet av å være en nasjonal identitetsbygger, tradisjonssamler og fellesskapets sikring av felles verdier. De førstnevnte mente at hensikten med planen ikke lenger var selve innholdet, men nettopp den lokale styringsfriheten og lokal tilpasning i praksis.

Her kan det se ut til at vi har et klart eksempel på det siste – en lokal tilpasning og justering av intensjonene som kanskje ikke er i tråd med opplæringens nye formål og

virkemidler i forhold til de overordnede mål og intensjoner i KL06. Vi er at den lokale styringen og tilpasningen begrenser en av hovedintensjonene i Kunnskapsløftet ved å lokalt forplikte seg mot kun tilpasse læringssamarbeidet til fellesskapet og ikke hvert enkelt individ.

Det kan diskuteres og vurderes om den lokale tilpasningen hos RUS har beveget seg ut over sitt lokale handlingsrom ved å unngå å sette individuell tilpasset opplæring som mål i de lokale planer. Et tydelig eksempel på hvordan de polariserte læreplanmålene gir spillerom for ulik vektlegging ved implementering lokalt. Ved å unngå den individuelle forpliktelsen har RUS kanskje reelt realistiske muligheter for å oppnå sine lokale visjoner, men unngår samtidig en av reformens hovedintensjoner.

På denne måten ser vi hvordan fraværet av en styrt rammefaktor, graden av styring og implementering som sikrer at felles læringsverdier, får konsekvenser i lokale forskjeller – noe som nettopp er Hernes og Telhaugs poeng. Ved denne aktuelle skolen vil det ta vesentlig lenger tid før mål og intensjoner om individuell tilpasning i læringsaktivitetene får rotfeste i virkeligheten, noe som har som konsekvens at ca. 800 elever ikke oppnår muligheten til involvering og tilpasset opplæring i praksis slik mål og intensjoner i Kunnskapsløftet oppfordrer til.

Jeg hadde i denne forbindelse, på slutten av datainnsamlingen, i forbindelse med rektorskifte ved skolen, en samtale med en av rektorene. Min intensjon var blant annet, ved siden av tillatelse til orientering om mitt prosjekt videre, å stille et uformelt spørsmål vedrørende skolens mål om individuell tilpasning. Her uttalte rektor eksplisitt at skolen ikke hadde dette som et lokalt mål, men orienterte seg mot gruppen. Jeg valgte og ikke gå videre å stille spørsmålet om hvorfor, da jeg ikke ønsket å komme i en kritisk posisjon eller bli oppfattet dit hen i min egen sammenheng.

Oppsummering og konklusjon RUS

Elevene ved RUS opplever ikke at de får individuell tilpasning. Det er ingen avvik fra dette synet, bortsett fra en kommentar vedrørende spesialopplegg for en syk elev.

Fraværet av individuell tilpasning gjorde at jeg gikk tilbake til lokale mål for å se hva det eventuelt ble uttalt om dette punktet, som jeg opplever er et sentralt hovedpoeng med KL06.

Jeg har også indikert at det mest sannsynlig foreligger en bevisstgjøring av mangel på ressurser, og dermed en realistisk avgrensning av hva som er mulig og gjennomføre i praksis. Dette har ført til at den lokale tilpasningen har blitt rettet inn mot å fokusere lærings samarbeidet mot fellesskapets interesser og ikke individets spesielle behov. Dermed unngår skolen en av hovedintensjonene i Kunnskapsløftet.

Men, det kan også bety at det kan foreligge en mangel på internert forståelse av dobbeltbetydningen av begrepet involvering, noe jeg mener kan indikere nødvendigheten av en profesjonelt styrt og profesjonelt gjennomført implementeringsarbeid. Det siste går jeg nærmere inn på i oppgavens vedlegg om implementering og styringsprofesjonalitet.

BMS elevenes meninger

For elevene ved BMS er det en selvfølge at de kan velge selv, spørsmålene besvares også slik. De skjønner på en måte heller ikke dette spørsmålet, fordi det i deres verden er slik at de kan velge hva, hvordan, når og med hvem. De har også egenvurdering som systematisk metode. For disse elevene er et formalt og individuelt utgangspunkt i læringsprosessen normalen, ikke et avvik.

Dette er interessant. Her vil jeg ta frem igjen svarene fra den ene BMS-eleven som oftest har representert et avvik fra de andre. Han opplever å være et barn med spesielle behov fordi han blir behandlet og får tilpasninger i sin læring. Denne eleven er også en som gjerne ville bidratt til å organisere miljøet, og ønsket seg stillerom, som ser seg selv som dum nettopp fordi han får litt annen oppfølging enn de andre, jobber saktere og mener at han har dårlig konsentrasjon.

Denne eleven opplever at han får individuell tilpasning, i motsatt betydning som vil si at han opplever seg selv med spesielle behov slik vi kjenner det igjen i RUS elevenes

forståelse av Petter som har kreft. Denne opplevelsen kan også forsterkes fordi det ved BMS er svært mange elever med spesielle behov og handikap, og disse blir behandlet forskjellig fra normen. Disse elevene har enten egne lærere knyttet til seg, eller har egne undervisningsopplegg, og betydelig mer styring i sin læringsprosess.

I dette lyset tolker dermed denne eleven seg som en av de elevene med spesielle behov. I hans tilfelle betyr det, som vi har beskrevet i del 4.4.1., at han ikke får velge selv så ofte, blir fortalt hva han skal prioritere, hvordan han skal jobbe og ofte må arbeide alene. Han sier at han skulle ønske at han ikke ble spesialbehandlet, men fikk jobbe og gjøre som de andre og være slik som alle andre.

Han oppfatter seg dermed som annerledes, og som en elev som har spesielle behov med individuell tilpasning. Noe som oppleves som negativt, flaut og demotiverende i denne skolekonteksten. Dette synes jeg er svært interessant. Jeg er selv ikke lærer, men det synes som om graden av selvstendighet hos elevene kan ha stor betydning for deres selvoppfattelse og motivasjon. Spesielt i forhold til å oppfatte seg som en del av normen eller normalen – å være slik de andre er. Hvorfor elevens selvforståelse kan bli slik, drøftes nærmere under spørsmålet knyttet til frihet i neste del.

Det hersker liten tvil om at det i private skolealternativer i Norge fremdeles er slik at hovedtyngden av elevene er barn med svært gode evner, eller barn med spesielle handikap eller spesielle behov. I tillegg skal det sies at det finnes foreldre som også er genuint opptatt av det pedagogiske alternativet. Men poenget er private skolealternativ har ikke ved lov rett til å avvise barn med spesielle behov, og ved denne skolen er det svært mange på hvert trinn – unntaket er de to øverste klassene.

Hvis vi da tar i betraktning at hovedtyngden av elevene er elever med svært godt og **selvstendig** læringspotensialet, mens den andre hovedtyngden er svært **uselvstendige** elever med spesialtilpasning, kan det oppstå et særegent problem i private skoler. Elevgruppen i midten, kanskje normen i den offentlige skolen, er lite representert, og de elever som faller inn i denne gruppen, representert ved denne ene eleven i denne sammenhengen, faller dermed mellom disse to hovedgruppene.

I dette rommet kan det da oppstå et problem, som er særegent for privatskolene, hvor gjennomsnittseleven plutselig kan få en negativ selvforståelse – i denne konteksten opplever han seg som brikke, føler seg dum og annerledes og demotiveres. Grunnet situasjonen og miljøet i privatskolen, trekker eleven en feilaktig link mellom sin individuelle tilpasning og sine evner, i stedet for sammenhengen mellom individuell tilpasning og behovet for det jeg har kalt situasjonstilpasset veiledningsdidaktikk, som er et styringsansvar i det gode didaktiske møtet. Det kan være grunn for privatskolen, med en slik grad av frihet og slike læringsbetingelser, å være seg bevisst denne ”omvendte” problemstillingen.

Litt mer research vedrørende denne eleven og denne casen, noe som kan støtte en slik refleksjon, medførte også at jeg fikk innsyn i at denne eleven blant annet var en av de beste i matematikk. Dette kan forklare elevens ønske og behov om stillerom, et rom for konsentrasjon og ro.

Denne eleven kan godt representere en type elev som ikke trives eller får et godt læringsmiljø med det stort sett positive ”livet” som er i et montessorimiljø. Eleven har behov for å arbeide mer i stillhet og trives sannsynligvis bedre med å arbeide alene. Grunnet miljø og metodikk ser han imidlertid seg selv som en avviker i forhold til sine kamerater, noe som igjen medfører at han har sin bestemte selvoppfatning. Det er lite som tyder på at eleven ikke har evner, men at det er den grunnleggende motivasjonen som er problemet.

Dette kan indikere at elevtyper som denne eleven representerer, ikke vil trives og lære så godt i denne formen for læringsmiljø. Dette medfører igjen at det i denne privatskolesammenhengen kan være grunn til å være seg bli bevisst problemstillingen og kanskje ivareta behovene denne guttens atferd og læringsbehov uttrykker på en enda bedre måte. Ved et større antall elever ville en slik problemstilling også være av langt større betydning for flere elever.

Med det antall skoler som etablerer seg innen denne filosofien og i private soler generelt, er det god grunn til å være seg bevisst utfordringen. På den annen side, er

dette også et problem i motsatt ende av skalaen i den offentlige skolen – noe vi har sett over.

Men det kan også være slik vi står ovenfor ett enkelt fenomen, som kun er knyttet til denne situasjonen og denne eleven og ikke medføre relevans for andre skoler og sammenhenger.

Oppsummering og konklusjon BMS

Det er liten tvil om at elevene ved BMS får individuelt tilpasset læring med alle intensjoner som ligger i begrepet om involvering. De oppfatter derimot ikke dette selv, da det for elevene er naturlig og skal være slik. De vet ikke om noe annet. Unntaket er den eleven som har svart noe forskjellig fra normen gjennom hele undersøkelsen. Han stemples og oppfatter seg selv som alternativ og faller inn i gruppen elever med spesielle behov. Derfor oppfatter han og andre at han får individuell tilpasning i negativ forstand i denne sammenhengen hvor han da blir satt i en gruppe kontekst med elever med spesialbehov i stede for en vanlig elev.

Undersøkelsen samsvarer ellers godt med intensjonen i KL06 og den lokale tilpasningen av planen. Den indikerer, som det er redegjort for i del 1.3.2., klart og tydelig at skolen skal ” *utvikle elevens evner i samspill med andre ... utvikle en universell ansvarlighet ... gi elevene kunnskaper om likheter og forskjeller ... aksepterende og tolerant ... inkluderende og ansvarsfulle verdensborgere ... fleksibilitet og mangfold ...* ”. Dermed er det grunn til å si at det kan se ut som om elevene mener mål og intensjoner i forhold til spørsmålet er oppnådd.

Det er imidlertid gjort rede for noen få grunnlagsproblemer og utfordringen i et alternativt organisert læringsmiljø som dette. Kan dette problemet overføres og generaliseres til å gjelde for tilsvarende miljøer, mener jeg det vil det være relevant for elevenes læringsprosess at problemstillingene utforskes, løftes frem og diskuteres.

Et balansert og reflektert syn i forhold til elevbehov og ulike situasjonsbestemte variabler, kan også indikere at de overordnede intensjonene i planen bør justeres i

forhold til ensidig individuell tilpasning mot alternative og progressive læringmetoder, miljøer og tilpasning.

Jeg drister meg i denne sammenhengen til å antyde at problemstillingen som her er løftet frem, også kan ha en sammenheng mot kjønnsvariabelen og etter noens mening gutters mangel på motivasjon og gode læringsresultater i forhold til det motsatte kjønn. Dette er et omdiskutert problem, om gutter f. eks. snart skal fordelsbehandles inn i ulike skoler og studier, da noen mener at forholdene og utviklingen i skolen er bedre tilrettelagt for jenters behov og atferd enn gutter.

5.3.3 Mener elevene at de får frihet til å velge selv?

I antikken og gresk humaniora skjer danningen av mennesket i overensstemmelse med individets egne ønsker. Dette i en balansert og realistisk prosess hvor mennesket ikke kunne realisere seg selv uten en tilhørighet og belønning til fellesskapet, men med en frihet til å velge (Raaen: 2008: 35).

For og på en enkel måte å overføre dette til en norsk nåtidskontekst, kan den ideologiske politiske og kollektive ånden ha utviklet seg til å gjennom de siste hundre år i retning av å legge for mye vekt på det kollektive og fellesskapets interesser. Dette kan igjen ha medført en ubalanse for individets valgfrihet, individuelle vekst og behov for selvrealisering.

Vi lever i en nåtidskontekst hvor vi kanskje ser følgen av dette i samfunnsutviklingen og dreiningen i politikken bl. a. med privatiseringen i skolen, som Beck med flere (Jfr. 2.1.1. og 2.1.3.) først og fremst mener er et uttrykk for individets ubalanse i egen dannelsingsprosess og balansen mellom individet og samfunnet, og de privates- eller familiens protest mot statens maktbruk og overstyring.

Hvis vi i skolen i læreplanutviklingen aksepterer og uttrykker en vektlegging av en kategorial dannelse og forståelse som utgangspunkt for læringsaktiviteten, blir målet en mindre polarisering i måluttrykkene i planene, og en mer realistisk balansert interaksjon mellom individ og samfunn mulig.

Elevene får i et slik interaksjon utvikle sine individuelle evner og behov i samspill med fellesskapets normer og plikter, hvor de selv får rom og nettopp frihet til å både fremme selvbestemmelse samtidig som de bidrar til fellesskapet. Elevene skal få frihet til å bli nyttige og selvstendige samfunnsdeltakere, og det er kun på denne måten de oppnår selvrealisering.

En slik tilnærming til og utgangspunkt for danning, læring og oppdragelse kan gi nye innfallsvinkler til pedagogikkens teori og praksis: hvilken rolle får pedagogikken i dette rommet mellom individ og samfunn? Hva blir pedagogikkens virkemidler, og hvordan formes innholdet i læreplanene? Det legger premissene for en nyorientering i diskursen om pedagogikken som selvstendig vitenskap, noe jeg ikke skal gå videre inn på i denne sammenhengen.

Det jeg imidlertid ønsker å drøfte i sammenheng med elevenes meninger om frihet, er nettopp hva læreplanen i nåtidskontekst legger opp til er dagens virkemidler for å nå intensjonene i læreplanen om tilpasset opplæring – med andre ord si noe om pedagogikkens praktiske rolle på de empiriske arenaer og bruken av virkemidlet involvering for å realisere tilpasset opplæring.

I oppgaven tas det utgangspunkt i at den ene intensjonen med begrepet involvering er å ivareta elevenes individuelle danning og motivasjon ved egen læringsprosess. Planverket legger opp til at elevene skal ta større ansvar for, og styre sin egen læring. Elevene skal få mer frihet til å velge selv, utforme, gjennomføre og evaluere egen læringsprosess, og til å lære seg demokratiske prosesser. Den andre intensjonen er at elevene skal ha tilpasset opplæring for fellesskapets rammer og med sosiale og fellesskapsfremmende interesser (Jfr. 2.2.4.).

Vi har sett og konkludert med at det ved RUS er liten grad av medvirkning, involvering og frihet, og at det ved BMS er bedre forutsetninger for måloppnåelse av intensjonene i planene ved at elevene er mer involverte og rammebetingelser og praksis for individuell tilpasningen bedre (Jfr. delene 5.1., 5.2., 5.3.1. og 5.3.2.).

Oppsummering og konklusjon RUS

Som svar på dette spørsmålet, kan vi konkludere med at elevene opplever at de i liten grad får frihet til å velge selv gjennom skoledagen ved RUS. Elevene ved RUS opplever videre at lærerne ensidig bestemmer nesten alt. De opplever at timeplanen er fast, hvilke fag de skal arbeide med og når dette skal gjøres. De opplever at de ikke har noe frihet til å velge selv eller tilpasse egne ønsker. De opplever videre at strukturen i skolehverdagen er stram, tett, med korte timer og dager (jfr. 4.4.2). Dette medfører igjen at de får mye lekser og egenstudier, og at det går bort mye tid til mye som ikke handler om læring gjennom skoledagen.

Dette opplegget blir bekreftet i skolens lokale planer, hvor de tilrettelegger undervisningen mot fellesgruppen, ikke hver enkelt elev. Dette medfører at skolen ikke oppnår de overordnede intensjonene i KL06 om at eleven skal ansvarliggjøres med mer frihet og involvering og individuell tilpasning, som skal virke motiverende på hver enkelt elev, jfr. del 2.2.1.

Oppsummering og konklusjon BMS

Elevene ved BMS tar som en selvfølge at de har frihet til å velge selv hva de skal arbeide med fra planen, når de skal gjøre dette, på skolen eller hjemme, og hvem de eventuelt vil jobbe sammen med. De kan også selv oftest vurdere om de vil arbeide med materiell eller med bøker og andre læringsmetoder som nett. I noen tilfeller blir de styrt, det er ved felles montessoripresentasjoner som vi har redegjort for over.

Elevene har også som metodisk prinsipp å kunne evaluere eget arbeid, krysse av for mestret pensum, og presentere dette for lærer i ettertid. Vi ser her at de overordnede intensjonene, i både KL06 og ML06, er nådd. Elevenes motivasjon og ansvarliggjøring for egen læring er gjennomført i praksis. For elevene er dette en selvfølge.

For en av elevene (mulig generaliserbart perspektiv) er det imidlertid også en utfordring som er knyttet til graden av profesjonelt og situasjonsbestemt lederskap i

det gode didaktiske møte mellom elev og lærer. Som vi har sett krever denne situasjonen en bevisst situasjonsbestemt veiledningsdidaktikk av lærerrollen i praksis.

Overordnet drøfting om frihet, ansvar og styring

Kunnskapsløftet har intensjoner om at elevene skal involveres og ta ansvar for egen læring i forhold til hele læringsprosessen. Det skal først og fremst være et virkemiddel til å heve elevenes motivasjon og interesse for eget lærings samarbeid, og samtidig legge til rette for at det knyttes forbindelser mellom det som blir lært og de som skal lære til en realistisk balansert prosess.

Vi har sett av undersøkelsen at RUS elevene i liten grad får frihet og blir involvert i sin læringsprosess – det blir et godt eksempel på et material dannels og lærings utgangspunkt, med fraværet av premisset for å kunne anvende det materiale elementet i formidlingen (jfr. 1.4.1). Dette premisset, som i form av en metodisk tilnærming gir elevene innflytelse på opplæringens innhold og egen læringsprosess. Ved fraværet av dette premisset, mister nettopp elevene sin individuelle mulighet for autonomi, egenaktivitet, og myndighet i egen læring.

Vi har også sett at BMS elevene får større grad av frihet og ansvar i sin læringsprosess, noe som kan være et eksempel på et formalt utgangspunkt for læringsprosessen, men dog ikke uten utfordringer i forhold til graden av frihet og situasjonsbestemt veiledningsdidaktikk. Om det materiale premisset om at elevene er fortrolige med faginnholdet er tilstede ved fagpresentasjonene (den metoden som ligger nærmest en tradisjonell formidling i BMS), kan diskuteres.

Vi har også drøftet problemstillinger knyttet til begge perspektivene i forhold til målet om en kategorial prosess - en realistisk mulighet til å ivareta både fellesskapets og individets interesser og forutsetninger. Jeg skal til slutt i denne sammenhengen drøfte graden av frihet - eller snarere balansen mellom frihet og styring - i sammenheng med individets forutsetninger for dette.

Planene uttrykker (del 2.2.2.) at det skal legges til rette for at elevene skal få erfaring med ulike former for deltakelse og påvirkning i demokratiske prosesser, deltakelse i beslutningsorganer, ta ansvar for egen læring, innholdet i læringen. Motivasjonen er sentral og elevene skal bli mer involvert - ikke bare i forhold til læringen i praksis, men også i forhold til selve planleggingen og evalueringen av undervisningen. Det er omfattende læreplanmål og intensjoner.

Først og fremst skal dette være et virkemiddel for å oppnå positivt og motiverende læringsamarbeid, men jeg har også antydnet at det situasjonsbestemte perspektivet knyttet opp til elevenes personlighet vil være av betydning. Jfr. At jeg i 2.3.2. argumenterer jeg for å opparbeide seg en kunnskap som lærer for å tilpasse det gode didaktiske møte – en situasjonsbestemt veiledningsdidaktikk. Dette fordi jeg mener at forutsetningen for å mestre alle intensjonene i praksis i læringsamarbeidet er ulike for hvert enkelt individ hver elev. Jeg mener både situasjonen, elevens personlighet, trygghet, modning, og kunnskaps- og erfaringsbakgrunn vil påvirke i hvor stor grad eleven kan mestre en slik kompleks intensjon om frihet og selvstendighet. Jeg har oppsummert og kalt et slikt perspektiv behovet for en helhetsorientert situasjonsbestemt veiledningsdidaktikk i lærerrollen.

Har ikke eleven forutsetninger, kunnskap og trygghet til å oppfylle en slik intensjon i praksis, vil et helhetsorientert situasjonsbestemt veiledningsmøte virke mot sin hensikt. Jeg antyder i denne konteksten at den ene eleven fra BMS representerer en slikt perspektiv praksis. Jeg vil derfor tro at dette læreplanmålet, og denne intensjonen, kan være utfordrende i praksis og også være en mulig generell utfordring.

Jeg har også antydnet at den pedagogiske forskningen bør se nærmere på denne utfordringen, en mulig korrelasjon mellom alder og frihet, og betydningen den kan ha for en realistisk måloppnåelse av intensjonen i Kunnskapsløftet.

Jeg har samtidig indikert at dette også kan ha sammenheng med et mer bredt syn på individuell tilpasning og situasjonsbestemt læringsbehov hos elevene, hvor en mer

tradisjonell orientert og organisert læring kan passe bedre for noen elever. Når jeg arbeider med situasjonsbestemt lederskap i praksis i en organisasjon, opplever jeg ofte at høy kompetanse og kunnskap ikke nødvendigvis betyr fravær av behov for tett og nær styring og oppfølging, dvs. at dette individet har høy grad av selvgåenhet. Noe dette tilfellet kan indikere uavhengig av alder, men avhengig av personlighet.

Det motsatte kan også oppstå; at eleven eller individet har lav kunnskap eller kapasitet, men er svært selvgående. Det finnes her en hel rekke situasjonsbestemte varianter som ble beskrevet i del 2.1.4. og drøftet i både 5.1. og 5.2. som bør løftes frem og belyses i skolekonteksten i forhold til læreplanmålene. Som Bjørnsrud fremhever i sin refleksjon og sine spørsmål, er det med skolens organisering, kompetanse, og tilgjengelige ressurser både menneskelig og økonomisk, mulig å oppnå måloppnåelse av alle intensjoner i planverket.

Det er liten tvil om at montessorilæringsmiljøet er bedre organisert, tilrettelagt, og har større grad av fleksibilitet i metoder og i det helhetsorienterte didaktiske veiledningsmøte med elevene – noe som vi også har sett kan være en utfordring. Fordeler som kan medføre en større grad av mulig måloppnåelse av intensjonene i planen.

Til slutt også å etablere et lærings samarbeid hvor elevene oppnår en viss grad av frihet og involveringsmulighet. Vi ser også at i noen sammenhenger i læringen kanskje i for stor grad, slik at elevens handlingsrom (Jfr. 2.2.4) kanskje blir for stort. Dermed får eleven ved fravær av den ytre kontrollfaktoren eller rammen, for stor frihet og for mye ansvar.

Vi husker at det er akkurat i dette rommet, i møtet mellom elevens indre drivkraft av frihet og selvstendighet og den ytre kontrollfaktoren i lærerrollen og rammebetingelser (i den situasjonsbestemte veiledningsdidaktikken), at elevens mulighet for å etablere en selvdisiplin og selvstendighet oppstår. Det er denne selvstendige kraften, det selvteknologiske prinsipp, Foucault mener gjør eleven selv i

stand til å balansere indre behov og ytre betingelser. En tanke som i innledningen til denne delen er trukket tilbake til grekernes praksis i datidens polis.

I en slik kontekst blir det avgjørende hvilken kunnskap, holdning og målforståelse læreren har i sin tilnærming til det jeg kaller en situasjonsbestemt veiledningsdidaktikk – eller det Tiller kaller det gode didaktiske møtet (Jfr. del 2.3.3.).

Hvis vi nå kaster et blikk tilbake på Montessoris filosofi, mål og betingelser for elevens læringsprosess, ser vi en tydelig likhet til Foucoult's tanker og selvteknologiske prinsipp. Intensjonen i Montessorifilosofien er nettopp dette poenget, frihet innen rammer. Det vi ser at vi kan se at elevene har en tilsynelatende medbestemmelse og frihet, men med klare begrensninger og rammer. De opplever å ha valgfrihet, men de vet at det i handlingsrommet oppstår reaksjoner og grenser hos den ytre kontrollfaktoren hvis rammene testes. Elevene ser ut til å ha et ettertraktet forhold til nettopp friheten i handlingsrommet, og i de fleste tilfeller ser vi hvordan de selv får muligheten til å balansere dette i praksis. Belønningen selvstendigheten og friheten, er motiverende. Vi ser også hvordan en innskrenking av friheten, virker demotiverende og påvirker en elevs selvoppfattelse relativt sterkt i samme kontekst – selv om dette tilfellet har svært spesielle betingelser og kan ansees som en påvirkning på noe feil grunnlag.

I montessorilærings samarbeidet får elevene en reell mulighet nettopp gjennom denne tilsynelatende friheten til å utvikle et selvteknologisk prinsipp, hvor utgangspunktet er at de selv må ta ansvar for å prøve, feile og tilpasse. De må selv vurdere når grensen for innrykk fra den ytre kontrollfaktor – her læreren – oppstår. Dermed har elevene en forutsetning for å utvikle ferdigheten eller selvdisiplinen som regulerer balansen mellom det materiale og formale aspektet eller interessene.

De får videre etablert et handlingsrom, og kan utvikle en selvforståelse i dette handlingsrommet, som aktive medspillere i egen læringsprosess og utvikle evnen for selvdisiplin mer og mer i forhold til ferdigheter og alder. Vi så i del 2.3. at frihet og

ansvar har nær tilknytning til hverandre i et montessorilæringsmiljø, der nettopp friheten er å oppdra elevene til å utøve sin egen og fellesskapets beste.

Dette er et uttrykk for et kategorialt læringsmålet som både mål og utgangspunkt for en pedagogisk praksis lenge før Foucaults begrepsfestet dette med uttrykket om det selvteknologiske vesen i sin tekst. Videre å kunne sette dette inn i en teoretisk og praktisk diskurs om prinsippet om det selvteknologiske vesen eller betydningen av disiplinen i skjæringspunktet mellom frihet og styring.

Det er interessant å reflektere over de ulike tidsperspektivene i Foucaults og Montessoris metodologiske bidrag i pedagogisk idéhistorisk sammenheng, spesielt i forhold til likheten i innholdet av bidragene, da Maria Montessori etablerte sin læringsfilosofi og praktiske pedagogiske metode før barnets århundre, og virket samtidig som vår egen Helga Eng. Det kan også være aktuelt og antyde fraværet av Montessoris bidrag i de pedagogiske historiske bidragene, som et uttrykk for liten aksept av de kvinnelige bidrag gjennom denne historiske fasen i fagets utvikling, men også et generelt uttrykk for liten aksept av kvinnes bidrag i vitenskapshistorien.

I den videre læreplanutviklingen, eller ved neste reformprosjekt, kan en slik tankegang og utvikling mot det kategoriale målet og prinsippet om det selvteknologiske vesen i praksis, kanskje bidra til at vi kan tilrettelegge for forståelsen og gjennomføringen i praksis på en enda bedre måte. En slik utvikling vil igjen kreve kompetanseutvikling og ny læring hos aktørene på alle nivåer i skoleorganisasjonen. Det vil også kreve en profesjonell styring og implementeringsprosess på alle nivåer som er involvert og anvender læreplanene i praksis. Det vil også være en utfordring for både den private og den offentlige skolen.

5.4 Avslutning

Jeg har i denne oppgaven en intensjon om å fremstille kompleksiteten i læreplanarbeidet generelt, og sette de siste reformene inn i en helhet som gjør rede for

læreplanutviklingen i Norge de siste 20 år spesielt, og som også viser tidsperspektivet ved reformarbeider. Jeg har valgt å fremstille og samle den substansielle utviklingen gjennom perioden i tre hovedtemaer gjennom oppgaven: *kunnskap, verdier og individualitet*.

Denne gjennomgangen tjener som et bakteppe for min andre hovedintensjon, å undersøke om det finnes faktiske forskjeller mellom privat og offentlig skole både teoretisk i forhold til læreplanene, men også i forhold til den praktiske arenaen hvor læringssamarbeidet foregår.

Privatiseringen i samfunnet generelt, politiseringen av læreplanutviklingen, og utviklingen av antall privatskoler spesielt gjennom den perioden som belyses, utgjør sammen med den aktuelle samfunnsdebatten, et utgangspunkt for å fremheve betydningen av god pedagogisk forskning som kan gi kunnskap om forskjeller mellom det private og offentlige.

Jeg ønsker at mine innfallsvinkler og empiriske tilnærming kan være et eksempel på hvordan relevant kunnskap om forskjeller i det private og det offentlige kan fremskaffes i praksis, og være en bidragsyter til utvikling av den praktiske arenaen, og dermed gjøre en kunnskapsdeling mulig som forbedrer læringssamarbeidet i skolen for alle aktører i praksis.

Det jeg har gjennomført, er å undersøke både den private og den offentlige arenaen i forhold til oppgavens tre problemstillinger (Jfr. 1.1., og 5) ved hjelp av hovedsakelig tekstanalyse, observasjoner og intervjuer med glidning over mot aksjonsforskning.

De funn som er presentert og drøftet oppsummeres her kort og overordnet på denne måten:

- Det er forskjeller mellom den offentlige og den private læreplanen som er undersøkt. Forskjellene ligger ikke i mål og intensjoner om opplæringen, og heller ikke i felles deler og verdier, da den private planen er underlagt de samme formål og innhold i læringen som den offentlige. Forskjellen er

hovedsakelig knyttet til selve fagdidaktikken og metoder for gjennomføring av læringen

- Det er også betydelige forskjeller ved undervisningsmiljøet og fasiliteter, og i selve måten læringen er organisert og gjennomføres på. Det indikeres at dette kan være sentrale elementer for forutsetningene for en god måloppnåelse av Kunnskapsløftet. Det oppfordres til mer forskning på sammenhengen - eller påvirkningen undervisningsmiljøet og variasjon og alternative formidlingsmåter har på måloppnåelsen.
- Elevene ved BMS og RUS har noe forskjellig oppfatning av om de blir involvert i planlegging og gjennomføring av sin læring, om de får individuell og tilpasset opplæring i læringen, og til slutt om de får frihet og ansvar for egen læring.

BMS miljøet og montessorimetoden har betydelig bedre forutsetninger for en måloppnåelse av intensjonene av å oppnå involvering i praksis – noe elevene og deres svar og motivasjon også antyder og bekrefter.

RUS elever derimot etterspør større grad av involvering og frihet, samtidig som de uttrykker mindre grad av motivasjon. De har også et mindre engasjement til noen av disse elementene grunnet at de ikke har opplevd dette i praksis på samme måte som BMS elevene, som derimot tar betingelsene som en selvfølge.

- Det er ingen av elevene verken ved BMS eller RUS som opplever at de får særlig grad av individuell tilpasning i læringen. Dette synes å skyldes at det er fraværende ved RUS, og at det tas som en selvfølge ved BMS.

Det finnes imidlertid et unntak som indikerer at det kan eksistere problemer knyttet til elevenes selvforståelse hvis de opplever å få tilpasset opplæring – både ved RUS og (noe overraskende) ved BMS.

-
- Det er betydelige forskjeller i friheten og muligheten til å ta ansvar for egen læring i den offentlige og private rammen. Ved BMS er frihet til å velge, ansvar, involvering, og selvdisiplin et naturlig utgangspunkt i læringen – et formalt utgangspunkt. Utgangspunktet har også noen utfordringer med hensyn til graden av frihet, individets forutsetninger og situasjonen, koblet til motivasjon og mestring. Ved RUS er imidlertid dette ikke tilstede i det hele tatt, og det tradisjonelle ser ut til å være utgangspunktet for læringen. Ved RUS ser praksis og fravær av et formalt utgangspunkt i læringen derimot ut til å være betydelig demotiverende.
 - Individuell tilpasning og involvering på både fellesskapets og individets premisser var ikke tilstede ved RUS. Involvering på vegne av hver enkelt elev den individuelle tilpasningen var bevisst ikke valgt i den lokale tilpasningen.

Dermed ser vi at en av hovedintensjonene med Kunnskapsløftet og individuell tilpasning av opplæringen ikke er like godt innarbeidet i teori og praksis ved RUS. Dette kan skyldes bevisste valg med utgangspunkt i realistiske muligheter for å klare å oppnå intensjonene, eller ubevisst - mangel på internalisert forståelse av hensikten med involvering som virkemiddel til individuell tilpasning.

Med bakgrunn i de funn og observasjoner som er gjort i undersøkelsen både fra den offentlige skolen og den private reformpedagogiske skolen, vil jeg helt til slutt minne om Dales (2001) spørsmål om en adekvat reformpedagogikk kan videreutvikles gjennom reformer *av og innenfor* skolefagene uten at dette medfører en restaurativ fornyelse av den tradisjonelle kunnskapsskolen.

Selv om det de siste årene har skjedd store endringer ved reformene både i forhold til planene og i praksis, kan det fremdeles være relevant å indikeres at en tradisjonell kunnskapsorientert fagformidling fremdeles kan stå sentralt mange steder – noe denne undersøkelsen viser ved *en* skole.

Undersøkelsen viser videre hvordan *ett* reformpedagogisk alternativ organiserer og gjennomfører undervisningen, og anvender alternativ bruk av metoder og fagdidaktikk. Resultatet ved den private skolen ser ut til å være et bedre grunnlag for måloppnåelse av intensjonene i planene, og større tilfredshet hos elevene enn det vi finner i den offentlige skolen i *denne* undersøkelsen. Det kan synes som om det reformpedagogiske alternativet legger et bedre grunnlag for elevenes kunnskapsutvikling mot en kategorial dannelses- og læringsprosess i skolen.

Jeg vil til slutt driste meg til å oppfordre til mer pedagogisk forskning på dette området, og antyder at flere studier rettet mot de reformpedagogiske privatskolers praksis kanskje kan kunne gi adekvat og interessant kunnskap som igjen kanskje vil føre pedagogisk viten nærmere et svar på bl. a. Dales spørsmål.

Kildeliste

Adizes, I. (1991). *Endring kan mestres*. Oslo: Universitetsforlaget

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Argyris, C. (1995). *Bryt forsvarsrutinene*. Oslo: Universitetsforlaget

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspectives*. London: Addison-Werley Publishing Company

Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco&London: Jossey Bass Publisher

Anthonsen, F. M. S. (1995). *Tverretattlig samarbeid og barn og unges oppvekstvilkår. Evaluering av VAAR-prosjektet*. Hovedoppgave Cand. Paed. Pedagogisk forskningsinstitutt

Beck, C. W. & Vestre, S. E. (red.), (2008): *Skolen i aftenlandet. En artikkelsamling med ukorrekte innfallsvinkler*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.

Berg, G. (2007). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). "Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon". I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Bjørnsrud, H. (1997). *Enhetsskolen i lys av noen sentrale dilemmaer ved grunnskolerformen*. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 4, s. 224-237

Bjørnsrud, H. (1997). *Enhetsskolen i lys av noen sentrale dilemmaer ved grunnskolereformen*. I Norsk pedagogisk tidsskrift. 4/1997, 224-237.

Universitetsforlaget: Oslo

Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal

Bjørnsrud, H. (2008). "Tilpasset opplæring og skoleutvikling". I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Bruner, J. S. (2001). "Etter John Dewey, hva så?". I: Dale, E. L. (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bruner, J. S. (2001). "Verdien av struktur". I: Dale, E. L. (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Buk-Berge, E., Harbo, T. & Hjørdemaal, F. (2000). *Pionerer i norsk fagpedagogikk. Helga Eng og Einar Høigård på nært hold*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS

Buli-Holmberg, J. (2008). "Lærerrollen og tilpasset opplæring". I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Bush, T. & Vanebo, J. O. (1997). *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. Oslo: Tano

Clemt, K. (2005): *Skolen er politisert og ideologisert*. I: Horisont. Næringspolitisk tidsskrift nr. 2/2005, årgang 6, 46-53: Oslo.

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003): *Nytt læreplanverk for grunnsopplæringen. Mål, realisering, vurdering*. Læringscenteret (LS): Oslo.

Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og*

anvendelse. Oslo: Gyldendal Forlag

Dale, E. L. (1992). "Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk". I Dale, E. L. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale, E. L. (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale, E. L. (1996). "Introduksjon til grunnlagsproblemer i didaktikk". I Dale, E. L. (red). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale, E. L. (1999) *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale, E. L. (2001). "John Dewey og reformpedagogikk". I Dale, E. L. (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dale, E. L. (2008). "En kritisk og konstruktiv analyse". I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Dale, E. L. (2010). "PISA`s kompetanse og kritiske læreplansspørsmål". I Elstad og Sivesind (red), *PISA: sannheten om skolen*. Universitetsforlaget

Dale, E. L. (2008) *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003). *Nytt læreplanverk for grunnsopplæringen*.

Læringscenteret

Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i*

grunnsopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte. Oslo: Cappelen Akademiske

Forlag

Dale, E. L., Wærness, J. I., Lindvig, Y., (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i*

lys av kunskapsløftet. Oslo: LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS

De Botton, A. (2009). *The pleasures and sorrows of work*. London: Hamish Hamilton

Dewey, J. (1996). "Barnet og læreplanen". I: Dale, E. L. (red), *Skolens undervisning*

og barnets utvikling. Klassiske tekster. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dewey, J. (2001). "Erfaring og tenkning". I: Dale, E. L. (red.), *Om utdanning*.

Klassiske tekster. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dewey, J. (2001). "Utdannelse som konservativ og progressiv". I Dale, E. L. (red.),

Om utdanning. Klassiske tekster. Oslo: Gyldendal Akademiske

Eng, H. (1912). *Abstrakte begreper i barnets tanke og tale*. Kristiania: H. Aschehoug

& Co

Eng, H. (1937) "Eksperimentalismen. – En retning i nutidens pedagogiske filosofi". I

Festskrift til Anthon Aall. Oslo: H. Aschehoug & Co

Eng, H. (1946). *Åtte års studiet*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 10

Engelsen, B. U. (1997). *Ny læreplan: En fagplanstruktur for helhetlig læring?* Norsk

Pedagogisk Tidsskrift, nr. 1-2

Engelsen, B. U. (2000). *Et utdanningspolitisk brudd? Didaktikk på norsk mot år*

2000. Del 2. Rapport nr. 4 2000. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

Engelsen, B. U. (2000). *Slik begynte det. Didaktikk på norsk mot år 2000*. Del 1.

Rapport nr. 3 2000. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

Engelsen, B. U. (2006). "Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva – Hvordan – Hvorfor". Oslo: Gyldendal Akademisk

Engh, K. R. & Høihilder, E. K. (2008). "Elevvurdering og tilpasset opplæring". I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company

Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987 & 1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Harbo, T. (1997). *Skole og undervisning i et europeisk perspektiv*. Bind I og II. Oslo: Tano Aschehoug

Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt Forlag

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd

Hellesnes, J. (1975). "Tilpasnings-ideologien, sosialiseringa og dei materialle ordningane". I Dale, E. L. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldenda

Hellevik, O. (1995). *Sosiologisk demokratisering av foretak metode*. Oslo: Universitetsforlaget

Hernes, G. (1974). "Om ulikhetens reproduksjon: hvilken rolle spiller skolen? I:

Forskningens lys, Oslo: Norges almenvitenskapelige forskningsråd

Holter, H. (1982). *Data, tolkning og sosiale relasjoner i forskningen*.

Universitetsforlaget

Horisont, Næringspolitisk tidsskrift, nr. 3/2001, årgang 2. *Politikk for en ny skole*.

<http://www.ramstadskole.no/>

<http://www.montessori-baerum.no/nor/Om-BMS>

Kant, I. (2000). *Om Pædagogik*. Århus: Klim

Karlsen, B. (1995). *En kunnskapsteoretisk drøfting av erfaring, dialog og kritisk refleksjon*. Hovedoppgave, psykologisk institutt. Universitetet i Trondheim

Karlsen, G. A. (2007): *Ledelsespraksis og endringsarbeid. Implementering av kunnskapsløftet* (UFD, 2004) i skolen. Masteroppgave Masterprogrammet i utdanningsledelse. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den engang var*. Oslo: Universitetsforlaget

Kjærnsli, M. & Lie, S. (2005): *Hva forteller PISA-undersøkelsen om norsk skole? I: Horisont*. Næringspolitisk tidsskrift nr. 2/2005, årgang 6., 22-31: Oslo

Klafki, w. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Forlaget Klim

Klafki, W. (2004). "Kategorial dannelse". I Dale, E. L. (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Klette, K. (2003). "Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97". I Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige Fakultet

Klette, K. (1998). "Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier". I Klette, K. (red.). *Klasseromsforskning -*

på norsk. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Klette, K. (2008). "Når elever selv får ansvaret for å forvalte egen ulykke". I *Bedre skole*, nr. 1, 2008

Klette, K. (red.), (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: ad Notam Gyldendal

Kleven, T. A. (1995). *Reliabilitet som pedagogisk problem*. Rapport nr. 5. Pedagogisk forskningsinstitutt

Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i skolen. (2008). Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Larsen, T. (2003): *En inkluderende skole? Gjennomgang og evaluering av et utviklingsprosjekt i en ungdomsskole*. Hovedoppgave i profesjonsstudiet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo

Lillejord, S. (2008). "Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring". I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Lillard, Paula. P. (1996). *Montessori Today. A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. New York: Schocken Books

Lisland, B. J. (2005). *Trenger vi friskoler? En analyse av friskolelovens muligheter og begrensninger*. Hovedoppgave i pedagogikk, undervisning og ledelse. Pedagogisk forskningsinstitutt

Læreplan for montessoriskolen. Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår. (2007). Bekkestua: Norsk Montessoriforbund

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave (2006). Oslo:

Kunnskapsdepartementet

Lønnå, E. (2002). *Helga Eng. Psykolog og pedagog i barnets århundre*. Bergen:

Fagbokforlaget

Løvlie, L. (1997). *Utdanningsreformens paradokser*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift,

Løvlie, Lars (1997). "Postmodernisme, språk og filosofi". I Dale, E. L. (1997).

Pedagogisk filosofi. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations – three perspectives*. New York: Oxford

University Press

Mollenhauer, K. (1976). "Pedagogikk og rasjonalitet". I: Dale, E. L. (1997).

Pedagogisk filosofi. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger, om kultur og oppdragelse*. Gjøvik:

Gyldendal akademisk

Montessori, M. (1917). *Montessori metoden*. København: Povl Branner

Montessori, M. (MCMXXXIV). *Haandbog i Montessori Metoden*. København:

ANDR. FRED. HØST & SØNS FORLAG

Montessori, M. (1939). *Barndomens Gåta*. Stockholm: ALB. Bonniers Boktryckeri

Montessori, M. (1948). *To educate the human potential*. Oxford: The clio montessori series

Montessori, M. (2000). *The absorbent mind*. Oxford: Cio Press

Montessori, M. (2002). *The advanced Montessori Method*. I Oxford: The clio

Montessori series

Montessori, M. (2004). *The advanced Montessori Method II*. Oxford: The clio

Montessori series

Montessori, M. (2006). *Barnesinnet*. Bekkestua: Montessoriforlaget

Myhre, R. (1997). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Nilsen, S. (2008). "Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold". I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske

NOU 1977: 17. *Buer utvalgets innstilling*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste

NOU 1988: 28. *Mer kunnskap til flere*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste

NOU 1996: 22. *Lærerutdanningen – mellom krav og ideal*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste

NOU 2003: 16. *I første rekke*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste

Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Om læreplanverket for kunnskapsløftet. Grunnskolen. (2007). PEDLEX Norsk Skoleinformasjon: Oslo

Raaen, F. D. (2008). "Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06". I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Riis, P. & Kristiansen J. G. (2008). *Profesjonelle dialoger. Coaching og realkompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Rosland, I. (2006): *Montessorimetoden. Fra Helga Engs redegjørelse til dagens praksis i Norge*. Hovedoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo

Rørvik, H. (1998). *Didaktisk refleksjon. Frå normative premisser til pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Senge, P. (1991). *Den femte disiplin – kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmet bokforlag

Skjevheim, H. (1959). “Objectivism and the study of Man”. I skriftserien *Filosofiske problemer*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag

Skjervheim, H. (1976). “Et grunnproblem i pedagogisk filosofi”. I: Dale, E. L. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Skjervheim, H. (1996). *Teknikk, politikk og utopi*. Oslo: IDÈ OG TANKE Aschehoug
Skolelovsamlingen. 2005-2006. 14. utgave. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag

Solgaard, J. (1999): *Personalets refleksjon rundt egen praksisteori. En empirisk studie av en “annerledes” barnehage*. Hovedoppgave Cand. Paed. Studiet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo

St.meld. nr. 15 (1986-87). *Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen*. Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1986

St.meld. nr. 43 (1988-89). *Fra visjon til virke – Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet

St.meld. nr. 37 (1990-91). *Om organisering og styring av utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

St.meld. nr. 40 (1992-93). *... vi smaa, en Alen lange; om 6-åringar i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet

St.meld. nr. 29 (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole* –

ny læreplan. Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet

St. meld. Nr. 48 (1996-97). Om lærerutdanningen. Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet

St.meld. nr. 28 (1998-99). *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringsstilbødet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidargåande opplæringa.* Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet

St.meld. nr. 78 (1998-99). *Innstillingene.* Kirke- og undervisningsdepartementet

St.meld. nr. 30 (2003-04). *Kultur for læring.* Utdannings- og forskningsdepartementet

Stakkeland, R. (2000): *Lærerens klasseromsarbeid. Hvordan organiserer og tilrettelegger læreren elevenes arbeid i klasserommet?* Hovedoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo

Telebond, I. (1997). *En empirisk kartlegging av forskjellene mellom visjoner og virkelighet i utlånsavdelingen – ved hjelp av korrespondanseanalyse eller geometrisk statistisk metode.* Mellomfagsoppgave i organisasjonslæring, Institutt for Sosiologi

Telebond, I. (1998). *L97: Visjon og virkelighet.* Grunnfagsoppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt

Telebond, I. (1999). *Kompetansereformens komplekse intensjoner og virkelighet.* Mellomfagsoppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt

Telebond, I. m.fl. (1996). *Tilsyn – et virkemiddel til organisasjonsmessig utvikling og læring?* Prosjektforum, Organisasjon og ledelse, Institutt for Sosiologi

Telhaug, A. O. (1990). *Den nye utdanningspolitiske retorikken. Bilder av internasjonal skoleutvikling.* Universitetsforlaget

Telhaug, A. O. (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen.* Oslo: Didakta Forlag

Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Thompson, G. (1998). *Situasjonsbestemt ledelse*. Universitetsforlaget

Thompson, k. (2005): *Det er læreren det kommer an på*. I: Horisont. Næringspolitisk tidsskrift nr. 2/2005, årgang 6, 58-69: Oslo

Thompson, k. (2005): *Svenske friskoler: Valgfrihet betyr mest*. I: Horisont. Næringspolitisk tidsskrift nr. 2/2005, årgang 6, 80-88: Oslo

Thuen, H. & Vaage, S. (1995). *Oppdragelse til det moderne. Durkheim, Mead, Dewey, Bourdieu*. Universitetsforlaget

Thuen, H. & Vaage, S. (red.), (2004). *Pedagogiske Profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt Forlag

Tyler, R. W. (2001). "Grunnprinsipper for læreplan og undervisning". I: *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tønnesen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget

Vatland, M. H. & Lexow, M. (2004). *Montessori – en innføring*. Bekkestua: Montessoriforlaget

Vygotsky, L. S. (1996). "Interaksjon mellom læring og utvikling". I Dale, E. L. (red), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Vygotsky, L. S. (1996). "Internalisering av høyere psykologiske funksjoner". I Dale, E. L. (red), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S

Aasen, P., Foros, P. B. & Kjøl, P. (red.) (2004): *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*. J. W. Cappelens Forlag as: Oslo

Vedlegg: Om styring og implementering

I dette vedlegget vil jeg se litt nærmere på styring og implementering ved lanseringen av nye læreplaner. Jeg tar utgangspunkt i L97, men på slutten av avsnittet vil det kommenteres i forhold til de endringer som ble foretatt mot KL06. Vedlegget er tatt med i oppgavesammenhengen med det siktemål og minne om viktigheten av styring og implementering ved all endring, og at dette elementet ofte er av avgjørende betydning for at mål skal bli til virkelighet – noe som også er antydnet underveis i oppgaven.

En av de store utfordringene med nye reformer og endringsarbeider generelt, i denne sammenhengen å få nye læreplaner, er å få implementert nye krav, påbud, visjoner og mål, til ny praksis og dermed endre atferd hos mennesker og rutiner i institusjonen. Det vil si til at hver enkelt person i systemet i en organisasjon, eller i denne sammenhengen som er skolen, får internalisert den nye kunnskapen og bruker den slik den er ment i sammenhengen. Endringsprosesser kan også ta svært lang tid.

Å implementere endringer til å bli praktisk virkelighet er en kunst i seg selv. Vi skal ta hensyn til organisasjonen, og til de ledelseskulturer og mennesker som arbeider i systemet. Mange beskriver selve transformasjonen, eller implementeringsprosessen, som selve suksesskriteriet til å lykkes med å overføre en visjon til å bli virkelighet.

Jeg mener i denne sammenhengen at en av de største utfordringene i et reform- eller endringsarbeidet, er hvor godt man legger til rette for at implementeringen skal lykkes. Det er flere aspekter som vil være grunnleggende viktig. Et av disse er at det foreligger konsensus omkring de overordnede verdier som i denne sammenhengen uttrykkes i nytt planverk. Kan vi forutsette at alle brukere av planen i systemet klarer dette på egenhånd? Jeg tror ikke det, og i denne delen vil jeg gå inn på det jeg mener er en grunnleggende betingelse for en utøvelse og aksept av disse manifestede verdiene; selve implementeringsprosessen.

Læreplanverkets kanskje viktigste funksjoner er at det både er et politisk verdidokument og et informativt kommunikasjonsdokument. Jeg skal i denne delen rette fokus rettet mot det siste. Med dette utgangspunktet mener jeg at det vil være helt nødvendig med et synlig og systematisk implementeringsarbeidet i etterkant av en lansering eller et nytt planverk. Med dette mener jeg at eierne av planverket i tillegg til lanseringen av selve planverket, bør være å både synliggjøre og tilrettelegge for hvordan den nye planen best kan innføres i skoleinstitusjonene, i det kollegiale samarbeide og til hver enkelt lærer. Kall det gjerne for enkelthetsskyld manualer eller kokebøker på hvordan det foreslås at verket innføres på de ulike plan.

Dette arbeidet mener jeg vil kunne være en viktig forutsetning for å lykkes best mulig med å etablere nye visjoner til virkelighet i praksis. I tillegg mener jeg det vil kunne medføre at et lærerkollegiet og den enkelte lærer vil kunne få bedre forutsetning til å tilrettelegge en lokal forankring og forståelse av overordnede visjoner, og lærerens individuelle virke.

Videre i denne delen vil jeg eksemplifisere dette i forholdet til den enkelte lærer. På denne måten, ved et systematisk endringsarbeid etter samme modell gjennom hele systemet, og med de samme begreper, substans og ramme tilpasset det enkelte nivå, vil det legges til rette for bedre forståelse og sammenheng mellom nivåene i læreplanarbeidene. En slik innfallsvinkel vil dermed være en viktig del av all lærerplanaktivitet for å sikre måloppnåelse på alle plannivåer, og dermed kunne etableres som et viktig didaktisk styringsprinsipp i utdanningssektorens ledelse.

Å etablere et styrings- og implementeringsperspektiv

"Dei store emna i didaktikk er læreplanarbeid og undervisning... læreplankonstruktørane skal lage planar, og lærarane skal omsetje dei til undervisning" (Rørvik: 1998: 138).

Som en innledning vil jeg her drøfte hva læreplanarbeid tradisjonelt sett innebærer. Rørvik uttrykker at det som kan være et særtrekk, er at enkelte teorier retter søkelyset mot overordnet styring, mens andre igjen retter søkelyset mot undervisningen. Jeg

retter søkelyset mot det første her, i den tro at graden av god styring er den grunnleggende forutsetningen for all praktisk virksomhet.

Utøvelse av styringsprofesjonalitet blir dermed et viktig didaktisk prinsipp i arbeidet med læreplaner. Jeg belyser kun i forhold til en teori, Goodlads, da jeg anser denne som mest relevant for sammenhengen. Hensikten med drøftelsene og konstruksjonen, er å belyse begrepet: styringsprofesjonalitet som et supplement til eksisterende læreplanteori.

Rørvik drøfter Goodlads teori (1979) i sammenheng med sitt syn på læreplanarbeidet. I læreplanteoretisk sammenheng skiller Goodlads mellom 5 læreplannivåer, og disse skal være mye brukt i litteratur og forskning.

Det første nivået er den *ideologiske læreplanen*, gjennom utforming av ide- og verdigrunnlag i de politisk ideologiske utredningsarbeidene, det representerer det pedagogiske grunnsyn som vi har gått igjennom tidligere i kapitlet.

Det andre nivået er den *formelle læreplanen*, dette svarer til den og de faktiske bindende læreplandokumentene vi har gjennomgått. Den omsetter ideene for arbeide på pedagogiske praksisplanet.

Det tredje planet kaller han det *persiperte planet*. Han viser til at individer oppfatter budskaper ulikt, og dermed kan dette resultere i at de ulike organisasjons- og nivåene innen systemet oppfatter planens budskap forskjellig. Dette har jeg i denne sammenhengen knyttet til behovet for tydelig og god styring av implementeringen. Dette for å minske muligheten for at brukerne oppfatter budskapet ulikt.

Det fjerde nivået kaller Goodlad den *operasjonaliserte læreplanen*, eller den praksis som utøves i læringsrommet. På grunn av misforståelser eller feil oppfatning, mangel på kompetanse, men også sabotering av budskapet, kan undervisningen ende opp med å bli svært ulik visjonene. Undervisningen kan videre være dårlig på grunn av sviktende planlegging, kompetanse eller forutsetninger. Planet sier noe om læreplaner anner som styringsinstrument.

Det siste planet til Goodlad er den *erfarte læreplanen*. Det er de erfaringer hver elev sitter igjen med etter undervisningen. Både innhold, miljø og lærere kan oppfattes ulikt av elevene. (Rørvik: 1979:138-139).

Rørvik mener at Goodlads tredje og femte nivå ikke hører hjemme i didaktisk litteratur eller i læreplanarbeider, uten at han argumenterer eller begrunner dette synspunktet. Men det er nærliggende å tro at dette er gjort i den hensikt å tilpasse Goodlads teori i det mønsteret eller den modellen han selv har trukket opp i sin bok på denne måten:

"... vi sitter da igjen med tre nivå i Goodlads teori... i grove trekk svarer det til det normative, deskriptive og handlende nivået i boka. Vi kan da plassere læreplanarbeidet inn i det skjemaet boka er bygd over..." (1979: 139).

I relasjon til de komplekse visjonene og kompetansekravene i L97, KL06 og LM06 og som belyses i denne oppgaven, blir følgen at alle Goodlads nivåer i hans læreplanteori må inkluderes. Hans femte nivå, det erfarte, er kanskje det som både i nåtid og fremtid er den største utfordringen i forhold til nåværende plans visjoner; suksesskriteriet for både involvering, aksept og utvikling av læreplandokumenter. Det får også mye plass i denne oppgaven fra elevenes verden som nettopp belyser dette. Forutsetningen for å transformere visjoner til virkelighet, blir et systematisk arbeide for å skape en mottakelighet og et lærings- og utviklingsperspektiv på denne typen virksomhet.

Når det gjelder Goodlads tredje nivå, det persiperte, vil det kanskje med rette stilles spørsmål om relevansen som et didaktisk grunntema i læreplanarbeid. Det vil kanskje være riktigere å si at det er en konsekvens av mangel på å sikre at brukerne oppfatter planverkets intensjoner og påbud i henhold til visjonene. En negativ konsekvens i mangel på å sikre felles oppfatning og bruk. Det er imidlertid en svært viktig konsekvens som kan ha stor betydning for praksisnivået i skolen. Et eksempel på dette kan være det jeg i oppgaven har pekt på kan være mangel på internalisert forståelse hos lærer eller i den lokale tilpasningen, noe som kan få store konsekvenser i forhold til å oppnå intensjonene i planen og hindre et nasjonalt felles resultat av læringen for å bruke Hernes og Telhaugs terminologi.

Det er i denne sammenhengen jeg mener at det er svært viktig med et profesjonelt styrings- og implementeringsarbeid som jeg har beskrevet over. Å synliggjøre organisasjonsstrukturen, og nivåene i denne, kultur og særtrekk ved mennesker og struktur. Brukerne på undervisningsnivå, videre familien, skolen, de kommunale og fylkeskommunale organer må alle ha klart for seg sine ansvarsområder, tilpasningsmuligheter og rapporteringslinjer.

Det bør etableres felles metoder og struktur på hvordan substansen skal forstås og brukes, tilpasset de ulike nivåer og roller for hvordan denne endringen tenkes gjennomført best i praksis. Det forutsetter reformdokumentene. Dette er en forutsetning for blant annet både målstyringsprinsippet fra L97, men også kompetansemålene i KL06 og ikke minst i forhold til de private skolene.

Når det gjelder selve etterarbeidet i form av evaluering, så har dette utviklet seg til å bli et omfattende og systematisk arbeid gjennom det siste tiår. I sammenheng til det vi her snakker om, og Goodlads teori, er det her relevant å nevne at Anthonsen i sitt evalueringsarbeidet med et VAAR-prosjekt allerede i 1995, utvidet Goodlads teori til også å inneholde begrepet den vurderte læreplanen (Anthonsen: 1995: 32).

Styringsprofesjonalitet sikrer en internalisert læreplan

Stortingsmeldingen "Om organisering og styring av utdanningssektoren" fra 1990-91, i opptakten til L97, redegjør eksplisitt for de samme forutsetningene:

"Målstyring krever at overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene..."(St. Meld. nr. 37: 1990-91: 15).

I tillegg kan vi si at problematikken opprettholdes i forhold til kompetansemålene på samme måte i KL06. Det vil kanskje i enda større grad være et viktig styringsredskap ovenfor de private skolealternativene som overordnet er underlagt samme offisielle planverk i forhold til de overordnede mål og visjoner.

I lys av at læreplanen skal være et informativt dokument for alle brukere i systemet, vil et systematisk implementeringsarbeid for å sikre at Goodlads tredje nivå om

feilpersipering falle bort. Det vil i stedet sikre brukernes aksept og riktige oppfattelse av hensikter og mål.

Denne formen for ansvar på styringsplanet bør dermed i også utvide sitt arbeid og ansvar slik at det ikke avsluttes ved selve ferdigstillingen av selve planverket. I tillegg til planverket eller en politisk beslutning, bør det alltid foreligge en profesjonell implementeringsplan for hvordan man ønsker og mener dette best skal kunne overføres til praksis i de ulike nivåene i systemet. Det viktige arbeidet med å sikre en god forståelse for de endringene som er gjennomført, og føringer for hvordan endringer skal gjennomføres. Dette har jeg valgt å begrepsfeste som utøvelse av styringsprofesjonalitet.

Hvis vi trekker prinsippet om styringsprofesjonalitet opp på det nivået som et lærerteam eller hver enkelt lærer arbeider, vil dette kunne medføre at både teamet og læreren får bedre forutsetning for å forstå mål og visjoner. De vil videre kunne arbeide og involveres systematisk i hvordan mål og visjoner i planene skal forstås og tolkes, både i forhold til det lokale nivået, men også i forhold til egenforståelse og eget handlingsrom.

I denne sammenhengen vil jeg også ta frem igjen, og vurdere om begrepet ”motivation by freedom and responsibility” kan få gyldighet ved at vi både oppnår å sikre lærens riktige persepsjon av læreplanmålene, samtidig som vi øker muligheten for å bedre og sikre lærerens egen personlige internalisering av både mål og visjoner, men også sikre en bedre motivasjon for egen gjerning i praksis. Summen av dette vil kunne være en bedre måloppnåelse og kunne tilrettelegge for god sammenheng mellom visjoner og virkelighet.

Styringsprofesjonaliteten i utdanningssektoren blir dermed et viktig rasjonelt didaktisk grunntema i all form for læreplanarbeid. Det nye nivået "*Den internaliserte læreplanen*" kan dermed anses som nivå 3 i arbeidet med læreplaner, og erstatte Goodlads tredje.

Men, Goodlads nivå tre - "det persiperte" - vil alltid eksistere som uformelt nivå i arbeidet med læreplaner. Nivået fokuserer imidlertid på en problemorientert negativ konsekvens av mangelen på et godt implementeringsarbeid. Den internaliserte læreplanen uttrykker til en forskjell en mulig metode for å unngå dette planet. Det blir derfor erstattet med et perspektiv som sikrer en god forståelse, som sammen med motivasjonsaspektet kan sikre bedre gjennomføring i praksis.

KL06 og ML06 mål uttrykker også at elevene blant annet skal medvirke og ta ansvar for planlegging av egen læring. Læreplannivåene gjelder ikke lenger bare for systemet og de som arbeider i dette. Det blir også i prinsippet utvidet til å gjelde elevene. Dette betyr i praksis at de utfordringer rundt dette som tidligere var knyttet til den enkelte lærer, nå også kan utvides til å være gyldig for hver enkelt elev. Dette perspektivet utfordrer Goodlads begrepssystem og læreplanteorien generelt, og vil kreve en nyutvikling av de etablerte begrepssystem.

Avslutning og konklusjon om styringsprofesjonaltet

Det er sikkert noen som nå beskylder meg for å blande organisasjons- og ledelsesteori inn i læreplanteori. Med rette, fordi det er det jeg gjør. Mål og hensikt i L97 og KL06 forutsetter dette. I den nevnte Stortingsmelding uttrykkes klart:

"formidle målene nedover i systemet ... Departementet må legge forholdene administrativt og ressursmessig til rette..." (St. Meld. nr.37: 15)

Det er imidlertid ikke slik at profesjonell ledelse i organisasjonssammenheng bruker prinsippet om "den internaliserte læreplanen" - eller implementeringsarbeider profesjonelt i endrings- og utviklingsarbeider.

Det er kvalitative verdier som vanskelig lar seg måle på kort sikt, de blir dermed nedprioritert. Man vet, spesielt etter resultater fra lengre forskningsopplegg (J. Martin 1992), at det møysommelige arbeidet med involvering og implementering sikrer bedre aksept og forståelse, men det koster mye tid og penger. Vi ser dermed ofte kombinasjonen av ferdige manifestasjoner som forsøkes implementert inn i "kort-

versjoner" nedover i organisasjonene. Riktigheten av dette kobles sammen med den fasen organisasjonen befinner seg i - i sin egen livsfase. Hver fase krever ulik behandling og tilnærming i endringsarbeider. Når det imidlertid gjelder det styrende overordnede utviklingsperspektivet, er det nødvendig med manifestasjonsgrunnlag (Martin 1992).

Det er en umulighet å involvere hele utdanningssektoren i arbeidet med å tilpasse overordnede utdannings og oppdragelsessiktemål til samfunnets behov. Delegering av ansvar for utredning og målsettinger og kulturell og lokal tilpasning blir en nødvendighet. Å sikre forståelse og aksept av budskapet er en grunnleggende forutsetning for å realisere endringer. Arbeidet med implementering og tilpasning av organisasjonen er viktig uansett sektor eller organisasjonsform, det uttrykkes klart og tydelig i visjonenes utredning også. Slik blir det en viktig del av arbeidet med utvikling av læreplaner, og et didaktisk grunntema - eller ett viktig didaktisk styringsprinsipp.

Dale argumenterer til en sammenligning for at en rasjonellfornyelse av skolen går via evnen til selvanalyse, fortolkning og kritikk. Styringsprofesjonalitet og prinsippet om en internalisert plan hos den enkelte bruker inkluderer dermed et slikt perspektiv, som blir en forutsetning for en slik rasjonell fornyelse.

Det strukturelle grunnlaget for didaktisk refleksjon i pedagogisk praksis, sier Rørvik, er en refleksjon over den faglige kunnskap.

"I tillegg må pedagogen ha – eller lage - ein struktur som substansen kan plasserast i, og desse strukturane er eit vere eller ikkje vere for systematisk refleksjon" (Rørvik: 1979: 141).

Didaktikk er både en spesifikk fagdisiplin og helhetlige systematiske perspektiver i en integrerende disiplin. Det er fristende å bytte ut lærerne med styringsgruppen i denne kravsammenhengen, for igjen å få frem mitt eget poeng med læreplankonstruktørene: grunnlaget for didaktisk styringsprofesjonalitet, er refleksjon over den faglige kunnskap som trengs for å utøve denne formen for styring. Konstruktørene er

ansvarlige for den ideologiske substansen i planarbeidet, eller det pedagogiske grunnsynet.

Det følger videre, i Rørviks resonnement, at de dermed også er ansvarlige for å lage strukturer som substansen kan plasseres i, for den anvendes i praksis. Dette er et poeng som jeg argumenterer for, og som uttrykkes i stortingsmeldinger og plandokumenter.

Videre skal didaktikken anses for å være fagdidaktikk - tematisk dreier det seg om teori for læreplanarbeid. Jeg argumenterer for en utvidelse av Goodlads teori til også å inkludere systematiske implementeringsarbeider i læreplansammenheng.

Ved og "flytte" Rørviks punkter for didaktisk kunnskap opp på et overordnet nivå i utdanningssektoren - på ledelsesnivået - utvides kravene til de som konstruerer læreplanene. Det blir dermed en ny dimensjon i læreplanteorien: fokuseringen på ledelsesplanets rasjonalitet og deres utøvelse av styringsprofesjonalitet, systematisk og analytisk utøvet gjennom:

1. Ideologisk grunnlag og pedagogisk grunnsyn, samt valg av virkemidler.
2. Utarbeide formell dokumentasjon.
3. Organisasjonsstrukturen tilpasses og klargjøres
4. Gjennomføre et systematisk implementeringsarbeid for aksept og forståelse av intensjoner.
5. Ressurser tilpasses til nye krav (Gjelder både organisasjonsnivåer og kompetanseutvikling).
6. Systematisk oppfølging og revidering i form av evalueringsrutiner både opp og ned i nivåene.

Intervju guide elever BMS/RUS V09

Til meg selv: Bruk god tid med elevene for å bygge relasjoner og trygghet i situasjonen, slik at den blir så naturlig som mulig og elevene føler seg avslappet og trygge.

Bruk god tid på hovedspørsmålene. Følg opp med del spørsmål innenfor hvert hovedspørsmål som belyser spørsmålet på andre måter eller fra andre innfallsvinkler, slik at elevene får god tid og flere muligheter til å besvare hovedspørsmålet på en måte hvor de både kjenner seg igjen og oppfatter kjernen i spørsmålet.

Husk BARE ÅPNE SPØRSMÅL for å gi elevene best mulig individuell og subjektiv egenfremstilling av det de oppfatter er spørsmålet!

Tenk også aksjonsforskningmetodikk. Bruk de lukkede spørsmålstillingene kun hvis detaljer i deres formidlinger skal avklares.

HOVEDSPØRSMÅL VED INTERVJU:

1. Får du være med på å planlegge *hva* du skal lære? (Følg opp med underspørsmål slik at eleven forstår hva jeg mener med "hva" og "hvordan")
2. Får du være med på å bestemme *hvordan* du skal lære?
3. Får du velge hva du skal gjøre i løpet av skoledagen?
4. Får du være med på å sjekke om du har gjort oppgaver riktig?
5. Får du egen oppfølging eller spesiell tilrettelegging bare for deg noen ganger? I tilfelle: fortell et eksempel du husker
6. Hva synes du er det viktigste du gjør på skolen?
7. Hva tror du de voksne og lærerne mener er det viktigste du gjør på skolen?