



Halvor Bjørnsrud

**Forskermøte med en
fortellende skole**

Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole



**Det utdannings-
vitenskapelige fakultet**
Universitetet i Oslo
2004

FORSKERMØTE MED EN FORTELLENDE SKOLE

Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole

Halvor Bjørnsrød

Høgskolen i Vestfold
Bibliotek - Sik

**Avhandling til dr. polit. -graden
Pedagogisk forskningsinstitutt,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo
Våren 2003**

04xdo1032

© Halvor Bjørnsrud, 2004

ISSN 1501-8962

371
Bjø

Cover:
Inger Sandved Anfinsen

*Series of dissertations submitted to the Faculty of Education,
University of Oslo*
No. 26

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted,
in any form or by any means, without permission.

Printed in Norway:
AIT e-dit, Oslo

Publisher:
Unipub AS, Oslo 2004

*Unipub AS is a subsidiary company of Akademika AS owned by
The University Foundation for Student Life (SiO)*

Førord

Dette er den siste siden som skrives i arbeidet med avhandlingen. Utskrivningen av denne siden innebærer at det snart skal settes et siste punktum. Det største og absolutt mest krevende arbeide jeg noen gang har gjennomført skal slutføres. Denne siden er slik sett en tekst som forteller meg at et langsiktig og lærerikt arbeid er over.

Avhandlingen handler om strategier i aksjonsforskning og et forskende partnerskap med skoleledelse og lærere ved en skole. Dessuten settes det fokus på både prosesser og innhold i aksjonslæringen når deltakerne i studiet har arbeidet med begrepet inkluderende skole i vår nasjonale læreplan L97. Dette forholdet mellom læreplanens idealer og forståelsen av den blant lærere i skolen har opptatt meg i flere bøker og rapporter som har vært forprosjekter til dette studiet.

Avhandlingen gjør bruk av læreplanteoretiske perspektiver med tilnærming til bruk av empiri innenfor læreplanfeltet. På denne bakgrunn ble det naturlig at professor Britt Ulstrup Engelsen ble min hovedveileder i arbeidet. Hun har bidratt med grundige og konstruktive råd. Takk for din tydelighet, evne til gjensidighet og utholdenhet i veiledningen.

Etter hvert som arbeidet med avhandlingen gikk framover ble det i tillegg naturlig at professor Tom Tiller ble veileder. Dette fordi arbeidet krevde spesiell veiledning innenfor perspektiver på aksjonsforskning. Han har bidratt spesielt med konstruktive råd og korrigeringer innenfor delen med aksjonsforskning og aksjonslæring. Takk for din interesse, tydelighet og gjensidighet i veiledningen.

Selv om professor Bjarne Bjørndal har gått bort, vil jeg takke ham for vennskap og faglige samtaler gjennom mange år. Disse samtalene var med på å skape noe av grunnlaget for denne avhandlingen.

I tillegg vil jeg takke lektor dr. pæd. Mads Hermansen, Danmarks Pædagogiske Universitet for en god faglig samtale sommeren 2002, og professor Erling Lars Dale for støttende samtaler gjennom forskningsarbeidet.

En helt spesiell takk til skoleledelsen og alle lærerne ved Stien skole. Uten deltakelse i et forskende partnerskap med dere hadde ikke den empiriske delen i avhandlingen vært mulig å gjennomføre. Takk til dere for samarbeid og gjensidighet.

Jeg vil også rette en spesiell takk til min gode venn Jan Einar Svendsen, som har latt meg ha rolige og intense skriveperioder i sitt hjem utenfor Trondheim. I tillegg en spesiell takk til Elisabeth og Halvor jr. som har lest korrektur.

I hele forskningsperioden har jeg arbeidet ved Høgskolen i Vestfold. Doktorgradsarbeidet hadde vært umulig å gjennomføre uten finansiell støtte fra strategiske midler ved høgskolen. En takk til dosent Einar Berggraf Jacobsen og forskningsdirektør Ragnar Johansen for velvillig støtte og engasjement.

INNHOOLD

Forord

1	Introduksjon	11
1.1	Bakgrunn for studiet	11
1.2	Problemstilling	12
1.2.1	Aksjonsforskning og aksjonslæring i et forskende partnerskap	13
1.2.2	Læreplanteori og læreplanforståelse	15
1.3	Forskningsdesign med relevans til phronetisk forskning	17
1.3.1	Innledende forskning og oppfølgende forskning	18
1.3.2	Avsluttende forskning og struktur i den historisk fortellende rammen	19
1.4	Egenerfaringer og innledende perspektiver på min rolle som forsker	21
1.5	Noen sentrale studier med relevans til problemområdet	23
1.6	Avhandlingens oppbygning	26

DEL A LÆREPLANTEORETISKE PERSPEKTIVER OG BEGREPET DEN INKLUDERENDE SKOLE I L97

2	Læreplanteoretiske perspektiver	31
2.1	Innledning	31
2.2	Et teoretisk begrepssystem for læreplananalyse og læreplanforståelse	34
2.3	En forskningsmodell og prosessmodell i læreplanutvikling	39
2.4	En praktisk tilnærming til læreplanfeltet	42
2.5	Lesning og tolkning av læreplanen for å forstå tekstens potensial	46
2.6	Oppsummering	54
3	Den inkluderende skole og handlingsrommet i L97	57
3.1	Innledning	57
3.2	Dimensjoner og dilemmaer i en inkluderende skole	61
3.2.1	Ressursdimensjonen og dilemmaer	61
3.2.2	Den sosiale dimensjonen og dilemmaer	63
3.2.3	Den kulturelle dimensjonen med nasjonalt fellesstoff og dilemmaer	67
3.2.4	Den kulturelle dimensjonen med elevenes arbeidsmåter og dilemmaer	70
3.2.5	Ulikhetsdimensjonen og dilemmaer	74
3.3	Læring som lagarbeid og læreres handlingsrom i en inkluderende skole	79
3.4	Oppsummering	84

DEL B AKSJONSFORSKNING OG AKSJONSLÆRING I ET FORSKENDE PARTNERSKAP

4	Teoretiske perspektiver på aksjonsforskning	87
4.1	Innledning	87
4.2	Observasjon i case – studier med relasjoner til aksjonsforskning	88
4.3	Vitenskapsteoretiske problemer i aksjonsforskning	91
4.3.1	Teknisk aksjonsforskning	92
4.3.2	Praktisk aksjonsforskning	92
4.3.3	Frigjørende aksjonsforskning	94
4.4	Aksjonsforskning og aksjonslæring	94
4.5	Etiske dilemmaer i aksjonsforskning	101
4.6	Oppsummering	102
5	Forskningsstrategi og metodologiske overveielser	104
5.1	Utvelgelse av case og teoretisk sampling	104
5.2	Kjennetegn ved praktisk aksjonsforskning og teori om læreplanforståelse overført til utforming av strategi for et forskende partnerskap	106
5.3	Phronetisk forskning med en historisk fortellende ramme for å beskrive aksjonslæringen ved skolen	110
5.4	Skriveprosess ved bruk av logg i et forskende partnerskap	118
5.5	Utvikling av studiets modell for aksjonslæring i forhold til læreplanens idealer om en inkluderende skole	120
5.6	Brevmetoden som bakgrunn for gjennomføring av metodetriangulering	126
5.7	Om studiets validitet gjennom deltakervalidering og kommunikativ validitet	129
5.8	Oppsummering	135

DEL C EN HISTORISK FORTELLEDE RAMME SOM BESKRIVER OG DRØFTER AKSJONSLÆRINGEN

6.	Det innledende arbeidet med aksjonsforskning	137
6.1	Samtaler som tilrettelegger muligheter for et forskende partnerskap	137
6.1.1	Oppsummering	143
6.2	Aksjonslæring med temaet: Enhetsskolen som en inkluderende skole	144
6.2.1	Oppsummering	149
6.3	Bakgrunn for å tilrettelegge aksjonslæring i forhold til teamarbeid	152
6.3.1	Oppsummering	160
6.4	Aksjonslæring med temaet: Læring som lagarbeid	161
6.4.1	Oppsummering	168
6.5	Aksjonslæring med temaet: Tilpasset opplæring i en inkluderende skole	170
6.5.1	Oppsummering	176

7.	Oppfølgende aksjonsforskning	179
7.1	En naturlig fortsettelse av forskningsarbeidet	179
7.1.1	Aksjonslæring med brevetmetoden	180
7.1.2	Motstand og videre gjennomføring av aksjonsforskning	184
7.1.3	Oppsummering	187
7.2	Aksjonslæring med temaet: Handlingsrom og handlingstvang i L97	188
7.2.1	Oppsummering	194
8	Avsluttende aksjonsforskning	197
8.1	Samtaler i et forskende partnerskap om brevetmetoden	197
8.1.1	Oppsummering	202
8.2	Analyse av brevene fra lærerne i skole-caset	203
8.2.1	Temaer om modellen, dilemmaer og inkluderende skole	203
8.2.2	Tekstenes innhold og aksjonslæring med bakgrunn i modellen som er utviklet	203
8.2.3	Dilemma mellom teamsamarbeid og individuelt arbeid	207
8.2.4	Dilemma mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst"	208
8.2.5	Dilemma mellom handlingsrom og handlingstvang	210
8.2.6	Dilemma mellom likeverd og "rettferdighet" innenfor tilpasset opplæring	212
8.2.7	Den inkluderende skolen i L97 og den inkluderende Stien skole	214
8.3	Aksjonslæring med et nytt case og avslutning av det forskende partnerskap	215
8.4	Oppsummering	217

DEL D OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER

9	Avsluttende drøfting om aksjonslæring i det forskende partnerskap og lærernes forståelse av læreplanen	219
9.1	Om den tilrettelagte aksjonslæring gjennom deltakelse som aksjonsforsker i det forskende partnerskap	219
9.1.1	Sammenfallende og ulike interesser i det forskende partnerskap	219
9.1.2	Kjennetegn ved forskerrollen i det forskende partnerskap	222
9.2	Lærernes forståelse av læreplanen relatert til læreplanteoretiske perspektiver	225
9.2.1	Lærernes forståelse av dilemmaer innenfor det substansielle området	226
9.2.2	Lærernes forståelse innenfor det sosiopolitiske området	230
9.2.3	Lærernes forståelse innenfor det teknisk- profesjonelle området	233
9.3	Tilknytning til phronetisk forskning og noen metodologiske overveielser	235
9.4	Epilog	240
	Litteraturliste	243
Vedlegg 1	Guide for samtale med hvert av de sju teamene ved skolen	258
Vedlegg 2	Brevene som er skrevet av lærerne på de sju teamene ved skolen	259

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for studiet

Denne avhandlingens utgangspunkt har bakgrunn i flere møter mellom representanter fra Statens utdanningskontor i Buskerud, Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold gjennom studieåret 1996/97, hvor det ble det besluttet å sette i gang to prosjekter i forhold til reformene i skolen. Det var enighet om at begge prosjektene skulle ha utgangspunkt og basis i den generelle delen av L97. Hensikten var å få fram sammenhenger mellom læreplanens generelle del og utvikling av reformen på skolenivå.

Det ble valgt ut en barneskole og en ungdomsskole som skulle være med i den ene studie som var rettet mot grunnskolen. Dette utvalget ble gjort i forhold til to helt vanlige skoler som skulle i gang med reformarbeidet. Begge skolene hadde tradisjonelle bygningsmessige løsninger med vanlige klasserom. Jeg valgte å bli med i prosjektet og skulle gjennomføre en studie rettet mot skoleledere og læreres implementeringsarbeid med L97.

Den valgte barneskolen hadde dette studieåret helt ny skoleledelse. Både rektor og inspektør var nye, tilsatte fra høsten 1997. Skolen hadde da til sammen 29 lærere og 320 elever. Denne skolen hadde stort sett fram til da vært drevet tradisjonelt og med lite bruk av reelt lærersamarbeid og aktivt utviklingsarbeid. Skolen var organisert i tre lærerteam fordelt på 1.-2.klasse, 3.-4.klasse og 5.-7.klasse. De tre teamlederne dannet plangruppe sammen med ledelsen. Den nye ledelsen ville legge vekt på temaer som tilpasset opplæring og lærersamarbeid i arbeidet med skoleutvikling. Dessuten var L97 en grunnpilar som ledelsen ville bygge sitt utviklingsarbeid blant lærerne på (se 6.1). For å gi skolen, ledelsen og lærerne best mulig anonymitet har jeg gitt skolen det fiktive navn *Stien skole*. Den omtales i teksten til avhandlingen også som caset, case-skolen, skole-caset og skolen.

Den *første delen* av forskningsarbeidet ble gjennomført ved caset skoleåret 1997/98. Her var skoleledelsen og lærerne med en gang klare til å bli med i prosjektet. Det ble dannet en plangruppe som var med å tilrettelegge arbeidet for alle lærerne. Ved ungdomsskolen kunne ikke prosjektet komme i gang før tidlig i januar 1998. Den sene oppstarten gjorde at jeg sammen med Utdanningsdirektørens kontor, Undervisningssektoren i den aktuelle kommunen og rektor etter hvert fant det nødvendig å ta skolen bort fra studiet. Dette valget gjorde at jeg kunne gå mer i dybden under forskningsarbeidet ved den aktuelle skolen.

Den *andre delen* med forskning ved skolen kom i gang høsten 1999. Dette var samtidig med at Høgskolen i Vestfold hadde startet opp et samarbeid med kommunen om et studie i skoleledelse hvor jeg hadde det faglige ansvaret. Gjennom dette studiet fikk skolelederne gruppeveiledning i sammenheng med at de skulle gjennomføre en skriftlig utviklingsoppgave fra egen skole basert på prinsipper fra aksjonslæring. De to årene studiet varte skulle de utvikle sin teoretiske forståelse om skoleledelse og skoleutvikling samtidig som hver enkelt skole skulle utvikles gjennom dette arbeidet med aksjonslæring. Jeg veiledet til sammen 8 skoler. Jeg hadde på forhånd gjort en mer omfattende avtale om å veilede skoleledelsen ved skole-caset for å arbeide videre med aksjonsforskning og aksjonslæring gjennom et forskende partnerskap med fokus på læreres læreplanarbeid med L97. Denne andre perioden ved skolen, som foregikk studieåret 1999/2000, ble en naturlig fortsettelse av det arbeidet som tidligere var gjort.

I begge perioder la skoleledelsen og jeg sammen strategien for aksjonslæringen i personalet. Slik sett ble det i begge periodene på skolen lagt opp til et forskende partnerskap. Skolen hadde også i skoleåret mellom de to periodene arbeidet etter prinsipper fra aksjonslæring som var brukt i første periode. Skoleledelsen og jeg var avhengige av hverandre for å gjennomføre strategien. Gjensidighet mellom oss var nødvendig for å utvikle skolen og for at jeg kunne hente inn empiri til dette studiet. Gjennom forskerrollen jeg hadde i denne arbeidsprosessen, og skoleledelsens formelle rolle i utviklingsarbeidet, var vi med andre ord sammen om å tilrettelegge aksjonslæringen, mens jeg samlet inn empiri basert på den tilrettelagte aksjonslæringen.

Jeg skrev en selvstendig logg over utviklingen ved skolen. Ved at rektor leste gjennom loggen ble det lagt til rette for deltakervalidering fordi at hans forståelse av teksten og det som skjedde også kom fram. Prosessen plangruppa hadde i den andre perioden ved skolen førte også til at det ble brukt noe av denne empirien i utviklingsoppgaven fra skolen til studiet kommunen hadde innenfor i skoleledelse.

1.2 Problemstilling

Opprinnelig hadde hovedproblemstillingen i prosjektplanen følgende formulering: Hvordan står ideen om tilpasset opplæring gjennom lærersamarbeid i de siste tiårs læreplanreformer for grunnskolen i relasjon til gjennomføring på skolenivå? Etter hvert som studiet utviklet seg, forandret tyngdepunktet seg.

Slik sett har min forskerrolle i et forskende partnerskap og dermed dialogen med deltakerne etter hvert gjort at jeg har kommet fram til nye problemområder. Den endelige problemstillingen ble:

Aksjonslæring i et forskende partnerskap som strategi for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanenes idealer om en inkluderende skole.

For å belyse problemstillingen anvendes to teoretiske hovedperspektiver i det følgende. Disse er *for det første* aktuelle perspektiver på aksjonsforskning og aksjonslæring og *for det andre* sider ved læreplanteori og læreplanforståelse som har relevans for dette studiet. Disse to perspektivene drøftes kort nedenfor. I større bredde blir de tatt opp senere i kapittel 2, 3, 4 og 5. Studiet knyttes også i det følgende til noen hovedmomenter fra phronetisk forskning når det gjelder forskningsdesign. Disse sammenhenger blir senere drøftet spesielt i kapittel 5.3.

1.2.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring i et forskende partnerskap

Denne avhandlingen er en systematisk undersøkelse av prosessen og innholdet i aksjonslæring i sammenheng med at lærerne ved en skole kan utvikle bedre forståelse av læreplanens idealer om en inkluderende skole. Med bakgrunn i dette perspektivet på aksjonsforskning har jeg gjennomført et studie ved en grunnskole for å finne ut mer om aksjonslæringens muligheter og begrensninger for å kunne få svar på problemstillingen. I studiet har jeg brukt metoder fra kvalitativ forskning for å vise skoleledere og læreres planlegging, gjennomføring og vurderinger når de sammen utvikler en modell for aksjonslæring i skolen.

Gjennom dette forskningsarbeidet vil jeg også få fram hvordan det kan være for en forsker å arbeide så nært innpå skoleledere og lærere. Sagt på en annen måte er dette studiet forskning sammen med skoleledere og lærere og innebærer deltakelse i et forskende partnerskap. Et vesentlig perspektiv for denne avhandlingen er dermed et forskende partnerskap mellom skoleledere og lærere på den ene siden og meg som forsker på den andre siden. I en slik sammenheng er dette et partnerskap mellom forskeren og "forskende" praktikere. Slik dette studiet er lagt opp forskes det ikke på skolen eller i feltet. Jeg forsker annerledes fordi jeg er sammen med "forskende" skoleledere og lærere. Slik sett påvirker jeg også arbeidet i den skolen studiet handler om.

Dette er en annen type forskning enn den som kan kalles det første paradigme (Tiller 1999) og som legger vekt på at forskeren ikke påvirker den eller de det forskes på. Her er det distanse og ingen nærhet til forskningsfeltet. Det andre paradigme preges av forskere som har beveget seg inn i feltet og forsker på innsiden og tar et indre perspektiv, men som likevel er opptatt av å forske uten og påvirke prosessen. Begge disse paradigmer er opptatt av å registrere det som skjer. Den forsknings- og utviklingsstrategien som brukes i denne avhandlingen blir gjerne kalt *det tredje paradigme* (Tiller 1999). Innenfor dette paradigmat legges det vekt på en anerkjennelse av at man kan gjennomføre god forskning ved å intervensere gjennom å være i dialog med deltakerne i studiet. Sentrale begreper innenfor det tredje paradigmat er aksjonsforskning og aksjonslæring.

Som vi skal se i kapittel 4 og 5 er det et poeng å bruke aksjonsforskning om det forskere arbeider med når de forsker i hverdagen sammen med skoleledere og lærere ved å delta aktivt i prosessene. Samtidig må aksjonsforskere som andre forskere relatere sine funn til teori i utforming av forskningsrapporter. Aksjonslæring er et begrep som brukes om det skoleledere og lærere gjør sammen for å skape læring i det pedagogiske personalet. Begge begreper brukes for å skape retning i skolen som en lærende organisasjon gjennom å stille spørsmål for å finne svar. Dette studiet har teorier og prinsipper fra aksjonsforskning som bakgrunn for å tilrettelegge aksjonslæring hos skoleledere og lærere.

I studiet har det vært en hensikt å bruke aksjonsforskning som strategi og utvikle en modell som grunnlag for å hente inn et empirisk materiale fra skole-caset. Forskningsstrategien blir i kapittel 4 og 5 relatert til Carr og Kemiss (1986) klassiske bok innenfor aksjonsforskning. Prosjektet blir gjennom denne drøftingen satt i sammenheng med innhold i begrepet *praktisk aksjonsforskning* (jfr. Carr og Kemmis 1986). I praktisk aksjonsforskning bygger samarbeidet på gjensidighet mellom forskeren og deltakerne. Forskerrollen omtales som prosessveileder. Forskeren oppmuntrer deltakerne til refleksjoner og dialoger rundt egen praksis. Forskeren får på denne måten en mer sokratisk rolle, der siktemålet kan være å utvikle forståelse hos deltakerne.

Gjennom dialoger mellom forskeren og deltakerne tilrettelegges det for kritiske refleksjoner omkring erfaringer fra egen praksis. Denne prosessen har fått navnet *praktisk aksjonsforskning* fordi den er med på å utvikle deltakernes evne til å begrunne praksis. Dessuten blir praktisk aksjonsforskning brukt fordi forskeren gjennom sin nødvendige

distanse kan gi en analytisk beskrivelse av deltakernes praksis som igjen vil være med på å utvikle teori. Med bakgrunn i det ovennevnte vil prosessen med praktisk aksjonsforskning både kunne utvikle deltakernes forståelse av egen praksis og utvikle teori.

Det ovennevnte står i sammenheng med Cohen og Manion (1998) i forhold til deres fire kjennetegn på aksjonsforskning. For det første mener de at aksjonsforskning er situasjonsbunden. Hensikten med aksjonsforskning er å løse problemer innenfor spesielle, tidsmessige og geografisk avgrensede sammenhenger. For det andre er det et nært samarbeid mellom forskeren og deltakerne i studiet. For det tredje innebærer dette en gjensidighet eller et bytteforhold mellom forskere og praktikere. I tillegg er prosessen avhengig av at handlingene i studiet kan omformes alt ettersom situasjoner, mål og behov forandres. Også Johansson-Lindfors (1993) legger vekt på at aksjonsforskning er forskningsstrategi hvor forskeren aktivt og intensivt deltar i aktørenes virksomhet og hverdag. Hensikten er og sammen med deltakerne identifisere, analysere og løse de problem som er en del av deres daglige virksomhet. Samtidig kan det gjennom studiet utvikles teori av forskere.

Fra tidligere prosjekter med aksjonsforskning blir det i utgangspunktet sett som vesentlig at skolens personale er med frivillig. Det bør være et ønske hos personalet i organisasjonen om å lære og utvikle seg (Tiller 1999). Videre kan en plangruppe fra personalet fungere kritisk og reflektert i forhold til det læreplanarbeid som lærere gjør. Hvert av medlemmene i denne gruppa tar med seg tanker og meninger fra andre medarbeidere (Schwab 1983, Ben - Peretz 1990). Begge disse kriteriene om frivillighet og etablering av en plangruppe er ivaretatt i case - studiet.

Med bakgrunn i det ovennevnte har det ved utforming av studiets strategi blitt lagt vekt på teoretiske perspektiver fra aksjonsforskning, aksjonslæring og forskende partnerskap. Samtidig skal vi se at valgte læreplanteoretiske perspektiver har vært med på å utforme både substansielle og strategiske komponenter i studiet.

1.2.2 Læreplanteori og læreplanforståelse

Innenfor læreplanteorien anvendes det i dag tilnærminger som innebærer langt mer enn fokus på utformingen av tekstene i selve læreplandokumentene. Læreplanteori som forskningsfelt handler om både å se på det planlagte innholdet i skolen og om deltakere som berøres av det som planlegges og de mer uforutsigbare hendelser.

I dette arbeidet er problemstillingen knyttet sammen med sentrale begreper fra den nasjonale læreplanens intensjoner om en inkluderende skole og oppfatninger lærere har knyttet til gjennomføring av de intensjoner som ligger i dette begrepet. Derfor har læreplanteorien relevans for dette studiet.

Læreplanfeltet er imidlertid preget av mange ulike innfallsvinkler gjennom egne tradisjoner og motsetninger. Relevansen fra læreplanteorien er derfor avhengig av hvilke innfallsvinkler og tradisjoner som brukes. Didaktisk og læreplanteoretisk forskning blir av Engelsen (2000 B) problematisert i forhold til at man gjerne kan etterlyse de klare svarene og entydige løsningene, men man får dem neppe. Ved å vise til Hovdenak (1998) blir læreplanstudier plassert inn under samfunnsvitenskapene og det fokuseres sterkt at denne type vitenskap ikke er "løsningsvitenskaper". Forskningen skal bidra med innsikt i kompliserte problemer og fenomener i utdanningen og skolen. Denne forskning skal kunne løfte fram både bredde, kompleksitet og dilemmaer i forhold til de som arbeider i det feltet det forskes med. Gjennom forskning får vi fram teorier, begreper og perspektiver som belyser forutsetninger for og konsekvenser av de valgalternativene som foreligger. Om læreplanteoretisk forskning blir det her et krav at den skal problematisere myndighetenes læreplanbeslutninger. Forskere kan være med å utvikle det som engelskspråklige læreplanforskere kaller brukernes "curriculum literacy". Ved å vise til den israelske forskeren Ben-Peretz (1990) skriver Engelsen (1999, 2000 B) at målet for lærerne bør være at de må kunne "lese" og tolke læreplaner. De må være i stand til å se det pedagogiske handlingsrommet som planene gir dem. Med det ovennevnte som bakgrunn er dette prosjektet preget av den forskning innen didaktikk og læreplanfeltet som blir satt i sammenheng med at det ikke finnes ferdige løsninger som gir de klare svarene for ulike brukere. Dette studiet vil ha som grunnlagstenkning at det innenfor området både er bredde, kompleksitet og dilemmaer i forhold til de praktikere som befinner seg i feltet hvor det forskende partnerskap foregår.

På en slik bakgrunn gir læreplanteorien oss muligheter til å problematisere og stille spørsmål om det som foregår innenfor skolelederes og læreres arbeide med læreplanen. Læreplanteori er ikke et felt som er klart og entydig avgrenset. I min læreplanteoretiske referanseramme har jeg derfor som intensjon å ha en eklektisk tilnæringsmåte ved kombinerings av læreplanteorier som kan kobles sammen med aksjonsforskning og aksjonslæring i skolen. I valget av læreplanteori er det lagt spesiell vekt på innhold fra L. Stenhouse (1975), J. J. Schwab (1978), J. Goodlad (1979) og M. Ben-Peretz (1990).

Et siktemål med studiet er å gjøre rede for aksjonslæringen som skjer med skoleledelsen og det pedagogiske personalet i sammenheng med læreplanarbeid i en skole. På en slik bakgrunn vektlegges det deskriptive aspekt framfor det normative og preskriptive aspekt ved læreplanteorien. For det første har det her vært viktig å finne fram til strategier som får fram sammenhenger mellom teksten i L97 om *enhetsskolens grunnlag for tilpasset opplæring i en inkluderende skole* og læreres forståelse av dette innholdet. For det andre blir det lagt vekt på å finne fram til strategier som gir sammenhenger mellom teksten i L97 om *lagarbeid* og det lærersamarbeid som skjer inne i skolen.

1.3 Forskningsdesign med relevans til phronetisk forskning

De to hovedperspektivene med aksjonsforskning og læreplanteori har med bakgrunn i det ovennevnte systematisert og strukturert både prosessen og innholdet i studiet. Dette understreker også aksjonsforskningens og læreplanteoriens relevans som analyseverktøy for empirien som er kommet fram i løpet av studiet. Samtidig har det, som allerede nevnt, vært naturlig å være åpen for at både problemstillinger og design har latt seg korrigere underveis.

Studiet er både analytisk og deskriptivt hvor jeg som forsker utenfra kommer inn som deltaker i et forskende partnerskap. Dette er en strategi som inneholder det perspektivet I. F. Goodsen (2000) kaller et "bytteforhold" mellom lærere som forsker innenfra og forskere som kommer utenfra. Dette samarbeidet er verdifullt fordi skoleledelsen og lærerne kan tilby data og innsikt fra sitt ståsted, mens jeg som forsker kan tilby data og innsikt fra mitt ståsted. Følgelig ser vi på utviklingen gjennom forskjellige praksismessige og teorimessige briller. I et slikt forskende partnerskap ligger det til rette for samarbeid som er preget av deltakernes gjensidighet og avhengighet i forskningsprosessen.

I dette studiet er jeg derfor nært og tett inn på dem som er med i casestudiet både under innsamling av empiri og ved bearbeiding av dataene. Samtidig har studiet fokus på praktiske problemer i hverdagen gjennom en prosess over tid. I det forskende partnerskap utsetter jeg meg bevisst for reaksjoner fra deltakerne, samtidig med at jeg påvirker dem. Det er dette som Hermansen (2001 A) i aksjonsforskning inne i danske skoler ved å vise til Flyvbjerg (1991) kaller phronetisk forskning, og som også fokuserer på praktisk rasjonalitet og praktisk viten i hverdagslige situasjoner. Denne type forskning er preget av fortellinger som skrives ned med bakgrunn i spørsmål om hvordan tings skjer på skoler gjennom en historisk utvikling.

"Det er hen over årene blevet tydeligt for mig, at den bedste ramme både for forståelse af og praktisk arbejde med organisationsudvikling er en historieforetællende ramme... historievinklingen er bredere og mere præcist gribende om det, der faktisk foregår i en organisations udvikling." (Hermansen 2001 B, s. 96 - 97)

Den ovennevnte metodiske forståelsen av framstillingsform i aksjonsforskning fra danske skoler har også relevans for dette studiet. En slik narrativ strukturering vil innebære en tidsmessig og sosial organisering av teksten for å få fram meningen med den. (jfr. Kvale 1997). På en slik bakgrunn er selve designet lagt opp slik at empiridelen i avhandlingen beskriver hvordan utviklingen inne i den aktuelle skolen skjedde i et historisk tidsperspektiv i bolker gjennom to skoleår. Gjennom denne inndelingen beskriver den historisk fortellende rammen hendelser som har relasjon til avhandlingens problemstilling. Denne progresjonen i historisk forløp over tid deler jeg inn mellom innledende aksjonsforskning, oppfølgende aksjonsforskning og avsluttende aksjonsforskning.

1.3.1 Innledende forskning og oppfølgende forskning

Innenfor tidsperspektivet med innledende aksjonsforskning og oppfølgende aksjonsforskning er designet utformet slik at jeg, både på drøftingsmøter med medlemmene i skolens plangruppe og drøftingsmøter med skolens ledelse gjennom et forskende partnerskap, har planlagt, gjennomført og vurdert arbeidsprosessen med aksjonslæring på skolen. Disse møtenes diskusjoner har vært grunnlaget for det arbeidet med L97 som har vært gjennomført i samarbeid med alle lærerne på skolen. Fordi både planleggingen, gjennomføringen og vurderingen har skjedd i denne type møter blir også beskrivelsen av dette innholdet sentralt i empiridelen. Innholdet i disse beskrivelsene gir forståelse av både planlegging, gjennomføring og vurdering av prosessen i case - studiet.

Gjennom arbeidet ble det også utviklet en modell som grunnlag for aksjonslæringen med utvalgte tekster fra L97. Ved å tilrettelegge aksjonslæring med bakgrunn i denne modellen har det vært mulig å få til et bytteforhold mellom å utvikle lærerne ved skolen i forhold til L97 og samle inn empiri til avhandlingen. Med denne modellen som utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet får jeg fram skriftlige tekster fra skolens lærere gjennom individuelt arbeid, gruppevise drøftinger og oppsummeringer i plenum.

Ved å beskrive denne arbeidsprosessen i empiridelen av avhandlingen har jeg fått fram min forståelse av hvordan studiet utviklet seg over tid. Analyser av innholdet i disse skriftlige tekstene gir data om skolelederens og læreres tolkninger og refleksjoner som har relasjon til hovedproblemstillingen. Jeg skrev ut framgangsmåter, dokumentasjon og analyser etter hvert som studiet utviklet seg framover. Disse deler av empiridelen er derfor for det første basert på teksten i loggen jeg skrev under mitt arbeide som prosessveileder i et forskende partnerskap. For det andre har jeg foretatt analyser og oppsummeringer av svar på spørsmålene som er stilt til lærerne om deres forståelse av utvalgte tekster i L97.

1.3.2 Avsluttende forskning og struktur i den historisk fortellende rammen

I den siste delen med avsluttende aksjonsforskning har jeg brukt brevmetoden (Berg 1995, 1999, Berg, Groth mfl. 1999) for å samle skriftlige tekster fra alle lærerne ved de sju lærerteamene ved skolen. Denne metoden blir en del av metodetrianguleringen i avhandlingen. Her ble det også utformet en strukturert guide for en 2 timer lang samtale og dialog skoleledelsen og jeg hadde med det enkelte team. Med bakgrunn i disse samtaler og refleksjoner rundt sine tolkninger av L97 skriver alle de sju teamene, som da var ved skolen, hver for seg et brev til skoleledelsen og meg. Innholdet i hvert brev er et referat fra samtalen og beskriver tydelige mønstre hvor lærerteamet synliggjør sine oppfatninger av L97. Disse brevene fra hvert lærerteam er tatt med som vedlegg 2 i avhandlingen.

De ulike møtene med samtaler og refleksjoner som er beskrevet gjennom hele den historisk fortellende rammen i kapittel 6, 7 og 8 med deltakerne i plangruppen og lærerne i team og plenum har funnet sted innen skolens planleggingstid. Slik sett gikk studiet også naturlig inn i skolens arbeide med implementeringen av L97. Møtene som er beskrevet med skolens ledelse har vært holdt når det har vært naturlig for utviklingen og framdriften av studiet. Disse beskrivelsene gir et tilbakeblikk på hvordan prosessen gjennom aksjonslæring ved skolen var.

For å få fram hvordan aksjonslæringen foregikk er disse beskrivelsene innenfor *en historisk fortellende ramme* helt nødvendige. Min beskrivelse og drøfting av disse møtene er i empiridelen i avhandlingen rammet inn i fem etterfølgende temaer eller hovedområder som lærerne ved skolen har arbeidet med i sin aksjonslæring i forhold til å finne fram til forståelse av L97:

1. Enhetsskolen som en inkluderende skole
2. Læring som lagarbeid
3. Tilpasset opplæring i en inkluderende skole
4. Handlingsrom og handlingstvang L97
5. Aksjonsforskning med bakgrunn i brevetmetoden

Disse valg av temaer er gjort både i forhold til drøftingen i kapittel 3 av begrepet den inkluderende skole i L97 og ønsker om temaer som kom fram fra personalet gjennom studiet ved skole-caset. Allerede nå vil jeg påpeke at med aksjonslæring som strategi har disse fem temaer vært svært viktige for å utvikle skolen slik at lærerne kan få bedre forståelse av idealet om inkluderende skole i L97. Hver enkelt tidsperiode med beskrivelse av de fem ovennevnte hovedområder har også med analyser som får fram mønster i empirien. I tillegg brukes under oppsummeringen av hvert tema relevant innhold fra den teoretiske referanserammen for å få fram sammenhenger og drøftinger i forhold til den empiri som er innsamlet.

Rektor ved skolen har lest igjennom og vurdert ulike logger og den endelige beskrivelsen av skolen som er gjort gjennom empiridelen. Som tidligere nevnt har hans kommentarer og vurderinger vært en form for deltakervalidering. Rektor har i denne sammenheng vært en meget sentral person. Dette fordi jeg sammen med ham har gjennomført alle møter og dialoger med plangruppen og personalet. Rektor har således vært min nærmeste medarbeider innenfor dette forskende partnerskap.

Gjennom dette designet ønsker studiet å beskrive og drøfte skolelederes og læreres planlegging, gjennomføring og vurdering av aksjonslæring for å få fram sammenhenger mellom noen nasjonale intensjoner om inkluderende skole i L97 og lærernes tolkninger og forståelse av dette begrepet. Læreres lesning og tolkning av L97 og deres forståelse av begrepene inkluderende skole, tilpasset opplæring og lagarbeid vil være med å få fram svar på problemstillingen i forhold til case - studiet.

Ved å drøfte de tre strategier fra aksjonsforskning i kapittel 4 velger jeg den praktiske aksjonsforskning som basis for å utvikle teori og begreper som har relasjon til innholdet i problemstillingen. Praktisk aksjonsforskning blir konkretisert gjennom beskrivelse av drøftinger og refleksjoner blant skoleledere og lærere gjennom case - studiet. Det som her innledningsvis skisseres har fått en grundigere omtale i avhandlingens del B og C.

1.4 Egenerfaringer og innledende perspektiver på min rolle som forsker

I tidligere ulike skriftlige arbeider har jeg rettet oppmerksomheten mot læreplanteori, læreplananalyse, erfaringsdokumentasjon om M87 og hovedtrekk ved den tidligere *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del* (L93) (jfr Bjørnsrud 1992, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, Bjørnsrud og Raaen 1996). Samtidig har jeg fra prosjektet: *Læreplananalyse og erfaringsdokumentasjon om M87* hentet inn empiri om erfaringer utvalgte skoler i Buskerud og Nordland hadde med M87 (Bjørnsrud 1993). Gjennom disse ulike arbeidene kom det fram interessante trekk ved begrepene inkludering, tilpasset opplæring, skolekultur, aksjonsforskning, aksjonslæring og lærersamarbeid. Disse tidligere arbeider ser jeg som forprosjekter til studiet som beskrives i denne avhandlingen.

Egenerfaring er et begrep som blir brukt for å få fram en større grad av bearbeiding og refleksjon enn om vi bruker egne erfaringer i to ord (Dewey 1996). I begrepet egenerfaring hører det med en dypere grad av bearbeiding av våre erfaringer. Gjennom å bearbeide erfaringer forandres kvaliteten på erfaringene til refleksiv erfaring som skilles fra prøve og feile erfaringen. Mange av våre erfaringer har en fase med metoden hvor vi prøver og feiler. Ved å prøve og feile kommer vi etter hvert fram til noe som virker. I egenerfaringen, i ett ord, går observasjonen lengre enn til prøving og feiling. Ved refleksjonen analyserer vi for å finne hva som ligger mellom for å forbinde aktivitet og konsekvens. Slik oppdager vi forbindelser mellom våre handlinger og følgende av dem (Engeland 2000 B).

Som forsker har jeg i dette prosjektet studert sider ved min egenerfaring, fordi jeg har kommet inn i en grunnskole for å delta i et forskende partnerskap. Tidligere har jeg vært lærer i 7 år og skoleleder i 6 år i tilsvarende skoleslag. Med en slik bakgrunn havner jeg i et dilemma som handler om å delta som en aktør og samtidig sørge for at det kritiske blikket er med på å skape distanse. Som forsker deltok jeg i et forskende partnerskap både med skoleledere og lærere i case - studiet. I begge periodene ved skolen la jeg vekt på at deltakerne skulle være med å prege utviklingen av studiet. Samtidig var jeg oppmerksom på at jeg ofte var den som møtte best forberedt til møtene hvor drøftinger og refleksjoner kom i gang.

Sagt annerledes legges det her til rette for aksjonslæring hvor det gjennom skolelederes og læreres læring gjennom samarbeid kan skapes bevissthet omkring innholdet i begreper som tilpasset opplæring, inkluderende skole og teamarbeid. Gjennom å reflektere over spørsmål

som knyttes til erfaringene kan det skapes ny forståelse og nye handlinger blant lærerne. Jeg har selv vært aktivt med i feltet. Min posisjon i dette arbeidet har vært prosessveileder i et forskende partnerskap samtidig som jeg har vært en deltakende observatør. Dette har stilt store krav til min evne til å samhandle med lærerne. Blant annet ble det svært viktig å formulere seg slik at samhandling ble mulig. Slik sett har samhandlingen skapt en tilrettelegging av et bytteforhold mellom utvikling av den aktuelle skolen og utvikling av empiri til meg som forsker.

Min praktiske erfaringsbakgrunn fra skolen i kombinasjon med teoretiske og metodiske studier før prosjektet startet opp setter sitt preg på avhandlingen. Disse erfaringer har vært gode å ha med seg for å få gjennomført dette forskningsarbeidet. Flere forskere påpeker da også at en viktig kilde for sensitiv tenkning og teoriutvikling er kombinasjonen av teoretisk kunnskap og personlig yrkeserfaring fra det felt som studeres (Glaser 1978, Strauss og Corbin 1990, 1998). Sagt på en annen måte har mine praktiske erfaringer vært med på å finne fram både til problemstilling, teori og metode. Fordi jeg gjennom flere arbeider de senere år så nye relasjoner mellom teori og praktisk skolehverdag valgte jeg å gjennomføre et større forskningsarbeide. I ettertid ser jeg at min erfaring som lærer og skoleleder har vært nødvendig for å gjennomføre den praktiske aksjonsforskning hvor fokus blir rettet mot mine oppgaver og rolle som prosessveileder for å tilrettelegge lærerpersonalets aksjonslæring med læreplanen. På denne måten inntok jeg en deltakende rolle i et forskende partnerskap i prosjektet. Samtidig har jeg gjennom arbeidet med avhandlingens teori opparbeidet en kritisk distanse til det praksisfeltet jeg tidligere har vært en del av.

Selv om forskning har vist oss at skoler har ulike kulturer (Arfwedson 1985, Berg 1994, 1999, Wadel 1997, Salo 2002) vil det med bakgrunn i det ovennevnte være grunn til å stille seg spørsmålet om det er mulig å finne en posisjon utenfra når en er innenfraperson. Som forsker er jeg i et nærmest uløselig dilemma. Ved å kjenne kulturen med skoleledere og lærere, og dermed være innenfra, vil jeg kanskje ha problemer med å ha analytisk distanse.

Samtidig vil en som kommer utenfra ha problemer med å forstå hva som egentlig skjer. Noen forskere har nærmest et avslappet og nøkternt forhold til dette dilemma (Wadel 1991). Andre hevder at en som studerer egen kultur innenfra vil ha problemer med å opparbeide seg analytisk distanse.

Både Kvale (1997) og Salo (2002) hevder at forskeren gjennom sine teoretiske og metodiske kunnskaper har mulighet til å distansere seg ved å knytte dataene til en kontekst som skiller seg fra den som de er oppstått i. I aksjonsforskning innebærer dette at forskeren både skal forstå det aktørene forstår samtidig som han skal forstå hva aktørene i feltet ikke forstår (Tiller 1999). En deltakende forsker må opparbeide seg både faglig og sosial legitimitet for å fungere i et forskende partnerskap. I denne fasen er det behov for nærhet, samarbeid, innlevelse og dialog for å forstå skolens realiteter. I tillegg må forskeren i neste fase også forholde seg til vitenskapelige krav og strategier samtidig som det vil kreves kunnskap om samfunnets intensjoner med skolen (Aas 2002).

Jeg har etterstrebet å finne en balanse mellom nærhet til feltet og distanse for å beherske analyser av den empirien som foreligger. Nærhet har gjort at jeg har kunnet involvere meg i forhold til de skoleledere og lærere jeg nærmest har forsket sammen med. Jeg kom ny til Stien skole. Likevel gjorde min nærhet til skolekultur i sin alminnelighet det mulig for meg å gjennomføre dette prosjektet. I ettertid ser jeg at det neppe kunne ha vært mulig å gjennomført studiet på samme måte som prosessveileder i et forskende partnerskap innenfor andre organisasjoner som for eksempel sykehus og fengsler. Selv om samarbeidet i studiet har fungert godt opphever de mulige veier i dette samarbeidet likevel ikke temaer som gjelder etikk og utbytting. Grunnen til dette er at et slikt samarbeid mellom meg som forsker, skoleledere og lærere foregår i en kontekst som medfører ulike roller i forhold til både når det gjelder makt, til hvem som eier de dataene som frambringes og hvor valide datane er. I disse forhold ligger det flere interessemotsetninger som jeg som forsker har vært oppmerksom på og handlet i forhold til. Sammenfallende og ulike interesser i det forskende partnerskap vil bli drøftet spesielt i avhandlingens avslutningskapittel.

1.5 Noen sentrale studier med relevans til problemområdet

De forskningsarbeider som nevnes her, har alle innhold som kan sees i sammenheng med mitt forskningsdesign. Disse prosjektene vil også senere i ulik grad bli nevnt og trukket inn i avhandlingen.

To kjente og større norske prosjekter som var aksjonspreget i 1970 årene var Lofotprosjektet og Miljløareprosjektet. Begge disse prosjektene har hatt verdi for læreplanutviklingen i norsk skole. Lofotprosjektets klare distriktspolitiske begrunnelse med intensjoner om å bevare og utvikle lokalsamfunnet fikk fram forståelse for en bedre balansegang mellom rikskultur og

lokalkultur. Samtidig som de nasjonale intensjoner var viktige hadde den lokale skole og det lokale samfunn en egenverdi som måtte ivaretas (jfr. Karlsen 1993). Miljølæreprosjektet fikk fram kunnskap om undervisning og læring innenfor naturfag og økologisk tenkning. Etter hvert ledet den kunnskap som kom fram gjennom prosjektet til den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978). I vårt land er denne modellen stort sett referert til i alle didaktikkbøker som er gitt ut etter 1980 og fram til i dag.

Begge prosjekter var preget av roller hvor forskeren var involvert i planlegging, gjennomføring og vurdering av retningen i studiet. Strategien til Lofotprosjektet får tydelig fram at forskerne definerer seg som deltakere i systemet eller "deltakende planleggere" som er med på pedagogiske møter. Forskeren stiller seg ikke utenfor, men blir en av de deltakende parter i utviklingsprosessen til skolene (Høgmo og Solstad 1975). Denne strategien ser en eksempelvis tydelig i Tillers magistergrad fra Lofotprosjektet hvor det heter: "*Rollen som deltakende planlegger innebærer bl.a. at man ikke distanserer seg fra "praksis" men baserer sine handlinger på forståelse av innsikt i praksis*". (Tiller 1976, s.56) I dette arbeidet ble det ved siden av deltakende observasjon brukt både intervju, besøk og samtaleform som var forholdsvis lite strukturert. Her brukes ikke begreper som forskende partnerskap og aksjonsforskning. Om den ovennevnte avhandlingen hadde vært skrevet i dag hadde det vært naturlig å supplere designet med disse begrepene.

Forskningen som foregikk innenfor Miljølæreprosjektet (1969 – 80) medførte at det ble lagt til rette for tverrfaglig samarbeid med ulike faggrupper. I sluttrapporten Bjørndal skrev fra Miljølæreprosjektet (1980) kommer det tydelig fram at det ble tilrettelagt for et design som medførte at deltakernes refleksjoner og dialoger i grupper utviklet både teori og praktiske løsninger i prosjektet. Gjennom prosessene i grupper ble den didaktiske relasjonsmodellen gradvis utviklet. Som vi senere skal se er denne arbeidsmåten vanlig å bruke innen aksjonsforskning.

Det blir hevdet at det eksisterer forholdsvis lite forskning om hvordan reformer påvirker det daglige arbeidet i norsk grunnskole. Dette gjelder også for forskning omkring norske læreres lesning av læreplantekster og bevisstgjøring av tekstenes budskap i lys av deres erfaringer. Læreplanforskning ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo har da også i stor utstrekning hatt fokus på læreplannivået med problemstillinger om blant annet hvordan dokumentene sentralt og lokalt blir utviklet (Engelsen 2000 B).

I Klettes avhandling *Skolekultur og endringsstrategier* til dr. polit. graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo (1994) hevdes det at skoleforskning har vært rettet mot strukturelle og ideologiske endringer og lite mot praksisfeltet. Hennes prosjekt var et etnografisk case - studie. Hun fokuserte spesielt på gjennomføringen av et skolutviklingsprosjekt lærere satte i gang ved en ungdomsskole med et åpent og fleksibelt forskningsdesign hvor både problemstillinger og forskningsperspektiv lot seg korrigere underveis. Hos henne ble imidlertid ikke prosjektet satt sammen med begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring.

Tillers forskning som ledet fram til boka *Den tenkende skolen* (1986) har blant annet bakgrunn i aksjonsforskning og aksjonslæring fra en engelsk secondary school. Bokas innhold får fram tenkning og sammenhenger i forhold til skoleutvikling basert på læreres og skolelederes egen læring, og den viste retning til en lærende skole basert på prinsipper fra aksjonslæring. Boka har vært svært mye brukt innen ulike pedagogiske studier i Norge. I 1996 ble den for første gang gitt ut på svensk i en ny oppdatert utgave. I en artikkel av daværende statsråd Jon Lilletun i Aftenposten i 1998 vises det til at denne bokas tittel og innhold er med på å skape framtidsskolen i vårt land.

Møller (1995, 1996) brukte i sitt doktorgradsarbeid både undersøkelsesdesign og metodiske overveielser sett i lys av grunnlagstenkning og prinsipper fra aksjonsforskning. Gjennom praktisk aksjonsforskning så hun på et utvalg skoler med tanke på å utvikle både teori og praksis. Hensikten med dette studiet var med andre ord både teoriutvikling om skoleledelse i norsk sammenheng og hvordan skoleledelse kunne læres. Prosjektet viser at skoleledere kan utvikle og produsere kunnskap gjennom praktiske erfaringer.

Jeg har allerede vist til Hermansen (2001) som har skrevet doktoravhandlingen *Den fortællende skolen - Om muligheter i skoleudviklingen*. Avhandlingen består av to bind. Det første bindet handler om det teoretiske og det vitenskapsteoretiske grunnlaget. Det andre bindet handler om praksis og konklusjoner for prosjektet. Dette arbeidet er et case studium hvor forskeren deltar som aktivt forandrende i feltet, samtidig som han har forsøkt å registrere og beskrive utviklingen. Dette medfører blant annet at de case som beskrives også har forskeren som medaktør. Sagt annerledes betyr det at det her er en forskerrolle hvor en selv blir en del av framstillingen. Forskeren går her både inn i og rundt det som faktisk skjedde. I innledningen til avhandlingen heter det at dette ikke er en tradisjonell empirisk

eller teoretisk framstilling av de problemer det er arbeidet med. Her blir det fortalt en historie om det arbeidet han har vært deltaker i. Her er historien eller fortellingen forskerens framstilling hvor valg av temaer og det praktiske arbeidet beskrives og drøftes.

1.6 Avhandlingens oppbygning

Etter dette innledningskapitlet tar jeg i del A opp *Læreplanteoretiske perspektiver og begrepet den inkluderende skole i L97*. I kapittel 2 hvor ulike *Læreplanteoretiske perspektiver* drøftes, tar jeg først opp teori - praksis problematikken innen forskningsmodellen og prosessmodellen til L. Stenhouse (1975). Innenfor aksjonsforskning har blant annet Carr & Kemmis (1986) brukt hans tenkning om læreplanutvikling som utgangspunkt. For det andre tar jeg opp noen sider ved begrepssystemet for læreplananalyse etter J. Goodlad (1979). Også her er det et viktig prinsipp at læreplanforskning må ta utgangspunkt i praksis. For det tredje tar jeg opp sider ved læreplanteorien til J. J. Schwab (1970, 1978) hvor det legges vekt på at pedagogene hadde for stor tillit til psykologisk teori og arbeidet for lite med det egenartede ved problemene innenfor det praktiske feltet i skolen. Sist i denne delen tar jeg for meg begrepet "curriculum literacy" (Ben-Peretz 1990) I dette begrepet ligger det at læreplaner ikke er noe lærere slavisk skal og kan følge. De må videreutvikle de sentralt gitte læreplanene gjennom og finne sitt handlingsrom for å tilrettelegge undervisningen. Her rettes perspektivet mot lærernes evne til å "lese" og tolke læreplaner.

I kapittel 3 *Den inkluderende skole og handlingsrommet i L97* tar jeg opp noen sider ved enhetsskolen i lys av noen sentrale dimensjoner og dilemmaer ved L97. Dette innholdet vil bli brukt både for å finne fram til gode spørsmål til lærerne og for å analysere og drøfte skriftlige svar som kan lede fram til mønster i del C og D. I kapitlet beskrives og drøftes ressursdimensjonen, den sosiale dimensjonen, ulikhetsdimensjonen og den kulturelle dimensjonen. Samtidig ser jeg på teksten i L97 i forhold til disse dimensjonene. Dilemmaene som trekkes fram og drøftes er grunnleggende og aktuelle både i sammenheng med perspektiver på enhetsskolens idealer og begrepet den inkluderende skole. I dette kapitlet beskriver og drøfter jeg også ulike sider ved begrepet inkluderende skole som er kommet inn i L97. Dessuten fokuseres det på det spenningsfeltet som finnes mellom læreplanens generelle del og fagplanenes ambisiøse krav. Denne disharmoni er en utfordring til skolelederes og læreres handlingsrom når de leser og tolker L97 for å tilrettelegge læringsprosesser hos elevene. Til slutt i denne delen tar jeg opp noen momenter når det gjelder hva L97 har som

intensjon i forhold til lærernes lagarbeid og drøfter dessuten noen muligheter og hindringer som ligger i handlingsrommet til lærerne i en inkluderende skole.

I *Del B Aksjonsforskning og aksjonslæring i et forskende partnerskap* redegjør jeg først i kapittel 4 *Teoretiske perspektiver på aksjonsforskning* om vitenskapelige kjennetegn ved observasjon og utvikling av teori som kan sees i sammenheng med case - studier. Etter dette legges vekten på en vitenskapelig drøfting av begrepet aksjonsforskning. Med bakgrunn i Carr og Kemmis (1986) plasseres aksjonsforskning i en vitenskapelig sammenheng og noen sterke og svake sider ved deres argumentasjon drøftes. I dette kapitlet drøftes innholdet i begrepene teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning, frigjørende aksjonsforskning og aksjonslæring. Drøftingen leder fram til at strategien i dette prosjektet er preget av den praktiske aksjonsforskning. Jeg tar også med noen vesentlige sider ved de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora som har sammenheng med mitt forskningsdesign.

I kapittel 5 *Forskningsstrategi og metodologiske overveielser* beskriver og drøfter jeg tenkning fra kapitlene om aksjonsforskning og læreplanteori som har sammenheng med forskningsdesignet innen case – studiet av skolen. Jeg framhever kjennetegn ved praktisk aksjonsforskning og teori om læreplanforståelse og ser dem i sammenheng med utforming av strategi for å tilrettelegge den kommende aksjonslæring i et forskende partnerskap når skolens lærere leser og tolker læreplanens idealer om en inkluderende skole. I dette kapitlet knyttes studiet til innholdet i phronetisk forskning (Flyvbjerg 1991 A og B, Hermansen 2001 A og B) og til bruk av en historisk fortellende ramme (Hermansen 2001 A og B) for å beskrive tilretteleggingen av aksjonslæringen.

Den form eller metode som er valgt for å skrive ut empiridelen gjennom en historisk fortellende ramme har blitt tydeligere og viktigere for meg etter som arbeidet med avhandlingen utviklet seg. Sagt på en annen måte har det vært problematisk å finne en form som både kan ta vare på validitet i forskningsarbeidet og utviklingsarbeidet inne i skole - caset. Det vises til hvordan utformingen av studiets modell for aksjonslæring medfører en kombinasjon mellom individuell lesning av valgte tekster i L97, drøfting i team og aktive plenumsdiskusjoner i tilrettelegging av aksjonslæring for utvikling av lærernes forståelse av den inkluderende skole i L97. Modellen ble brukt som grunnlag både under den innledende og oppfølgene aksjonsforskning. Kapitlet beskriver også brevmetoden (Berg 1995, 99, Berg,

Groth mfl. 1999) som bakgrunn for bruk av metodetriangulering i studiet. I siste del beskrives vesentlige sider ved studiets validitet relatert til deltakervalidering og kommunikativ validitet.

I *Del C En historisk fortellende ramme som beskriver og drøfter aksjonslæringen* er som tidligere nevnt delt inn i kapittel 6 med *innledende aksjonsforskning* gjennom første år ved skolen. Dessuten med kapittel 7 og 8 med *oppfølgende og avsluttende aksjonsforskning* gjennom det andre året. Denne delen er skrevet ut slik progresjonen over tid i et historisk forløp med innhenting av empiri skjedde. Teksten i den historisk fortellende rammen får fram hvordan det gjennom møter med skoleledelsen og plangruppen ble lagt til rette for en strategi med aksjonslæring i et forskende partnerskap slik at lærerne bedre kunne forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole.

Framstillingen viser også beskrivelser og drøftinger av motstand blant lærerne når det gjaldt arbeidet med L97 og hvordan denne konflikten ble løst. I materialet kommer det ellers fram at det er ulike lærerholdninger til arbeidet med L97 ved skolen, og at lærerne har ulike oppfatninger av læreplantekstene som er valgt ut for lesning. Samtidig kommer det fram at både skoleledelsen og plangruppen er viktige faktorer for å tilrettelegge arbeidet med L97 blant lærerne.

I den avsluttende aksjonsforskningen ble brevmetoden brukt for å oppnå metodetriangulering eller som et supplement til tilrettelegging av aksjonslæring etter modellen som er nevnt over. Her har alle deltakerne på de sju lærerteamene ved skolen skrevet referater fra samtaler gjennomført i forhold til tolkninger av sentrale begreper i L97. Disse samtalen ble gjennomført etter en mal som ble utarbeidet i forbindelse med studiet. I forhold til disse tekstene viser analysene at lærerne står i dilemmaer mellom teamsamarbeid og individuelt arbeid, mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst", mellom handlingsrom og handlingstvang, mellom likeverd og rettferdighet innenfor tilpasset opplæring.

Det er interessant at det i materialet kommer tydelig fram at lærerne ved skolen opplever handlingsrommet i L97 klart større enn handlingstvangen. Disse brevene er tatt med som vedlegg 2 i avhandlingen. Dette er gjort fordi tekstene viser en god dokumentasjon fra en skole med lærerteamenes arbeide med aksjonslæring og lærernes forståelse av de valgte temaer i L97.

I *Del D* med kapittel 9, *Oppsummering og konklusjoner*, blir det lagt vekt på sammenhenger mellom de valg som er gjort i forhold til læreplanteori, aksjonslæring i det forskende partnerskap, phronetisk vitenskapssyn og den innhentede empirien fra det pedagogiske personalet ved den aktuelle skolen. I denne delen oppsummeres for det første hvilke sammenfallende og ulike interesser som har kommet fram ved å arbeide innenfor et forskende partnerskap. For det andre blir det lagt vekt på og oppsummert tolv kjennetegn som har vært vesentlige i aksjonslæringen som strategi basert på et forskende partnerskap. For det tredje oppsummeres mønster ved lærernes forståelse av L97 i den historisk fortellende rammen i dilemmaer og momenter knyttet til begreper fra Goodlad (1979) om de substansielle, sosiopolitiske og teknisk- profesjonelle områder ved læreplanforskning.

Innholdet i denne delen får fram at det gjennom et design knyttet til praktisk aksjonsforskning innenfor et forskende partnerskap har skjedd et bytteforhold mellom utvikling av teori og utvikling av skoleledelsen og lærernes aksjonslæring med læreplanen. Studiet knyttes til kriterier fra phronetisk forskning.

I tillegg beskriver og drøfter jeg min forskerrolle gjennom prosessen over to år med aksjonsforskning i henhold til tvil og troverdighet i teksten om skolen det fortelles om, og dermed robustheten i den historiske fortellende rammen. Bruken av en historisk fortellende ramme i studiet settes i sammenheng med at Hermansen og Dahl Rendtorff (2002) bruker sentrale begreper hos Ricœur (2002) når det gjelder utformingen og forståelsen av fortellingen som framstillingsform i vitenskapelige arbeider. Samtidig vises det til at den teoretiske disposisjonen som er valgt har vært med å styre forforståelsen av studiet. Ved blant annet å vise til Peirce (1994) får jeg fram at abduksjon som metode ligger til grunn for gjennomføringen av studiet. Som metode er abduksjon forskjellig fra induksjon og deduksjon. Kapitlet avsluttes med en epilog med presentasjon av en aktuell problemstilling for videre forskning innenfor området.

...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...

...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...

...
 ...
 ...
 ...

DEL A *teori- og planlægningsperspektiver*

LÆREPLANTEORETISKE PERSPEKTIVER OG BEGREPET DEN INKLUDERENDE SKOLE I L97

inkluderende skole i L97. Dermed er studiet opp bygget omkring en serie av artikler som omhandler av lærerutdanningen. Læreplanten er i seg selv en viktig del av utdanningen og utdanningen og forteller seg utdanningen til den mer generelle utdanningen i skolen. Slik sett er læreplantene knyttet til de skoleens overordnede perspektiver (Fagplan 2003 B). Denne type av de for eksempel mangler til å stille spørsmål, reflektere og drøfte det som læres i skoleplanen. Som frekvensgjeld er læreplantene også med seg selv og planlagt innholdet i skolen, den realiste praksis og de forhold som berører det som planlegges (Gundersen 1991). Med det ovennevnte som bakgrunn er læreplaner et godt utgangspunkt for dette studiet.

I den tradisjonelle læreplanen har Ralph Tyler (1967) lagt sin utgangspunkt. Hans utgangspunkt var basert på et tradisjonelt perspektiv. For det første la han vekt på at læreplanene skulle være til å utvikle kompetanser. For det andre la han vekt på å forholde de enkelte kompetanser. Denne tradisjonelle læreplanen var også på en annen måte relatert til utdanning og forholdene av skolen i utgangspunkt. En kan si at de var og ble det av lærerutdanning og av utdanningen til skolen. Den tradisjonelle læreplanen er mer vekt på utdanning av utdanningen til skolen, til skolen og til skolen. Læreplanen har over tid beveget seg og er relatert med utvikling av læreplaner til ulike lærerutdanning perspektiver på læreplaner. Det betyr og for det første er å finne læreplaner i en utdanningssammenheng. For det andre er læreplaner også å finne og drøfte det som læres i skolen blant lærer og elever. Dermed er vi at det blir de som har vekt på skolen som utgangspunkt med utgangspunkt av læreplaner til skolen. Læreplaner er relatert til skolen og skolen som de fleste læreplaner på en eller annen måte vil være å forholde seg til (Pinar 2001).

På en slik måte blir det hovedet at det har skjedd et paradigmeskifte i læreplaner for å til skolen på utvikling av læreplaner til en bredere eller mer utdanning med utgangspunkt av det som er i skolen (Pinar 2001). Dermed er det utdanning som utgangspunkt av læreplaner til skolen for utdanningssammenheng med utdanning vekt på

DEL A

LAERPLANTFORRETSISKE PERSPEKTIVER OG
BEGRÆNSET DEN INKLUDERENDE SKOLE I 1977



2 Læreplanteoretiske perspektiver

2.1 Innledning

Problemstillingen og spørsmålene som stilles i avhandlingen er satt i sammenheng med aksjonslæring som strategi for å utvikle en skole slik at lærerne bedre kan forstå begrepet den inkluderende skole i L97. Dermed tar studiet opp og problematiserer områder som omfattes av læreplanteorien. Læreplanteori er i dag en egen vitenskapelig disiplin innenfor didaktikken og forholder seg tradisjonelt til den mer generelle virksomheten i skolen. Slik sett er læreplanteorien knyttet til didaktikkens overordnede perspektiver (Engelsen 2000 B). Denne type teori gir forskerne muligheter til å stille spørsmål, reflektere og drøfte det som foregår i skolesektoren. Som forskningsfelt er læreplanteori rettet mot både det planlagte innholdet i skolen, den realiserte praksis og de forhold som berører det som planlegges (Gundem 1991). Med det ovennevnte som bakgrunn er læreplanteorien meget relevant for dette studiet.

I det tradisjonelle læreplanfeltet har Ralph Tyler (1949) hatt stor innflytelse. Hans innføring var preget av et tosidig perspektiv. For det første la han vekt på at hans synspunkter skulle bidra til å utvikle læreplaner. For det andre la han vekt på å forbedre de eksisterende læreplaner. Dette tradisjonelle læreplanfeltet var sagt på en annen måte rettet mot utvikling og forbedring av tekstene i læreplaner. En kan si det var lagt lite vekt på kritiske refleksjoner og en undersøkende tilnærming. Den tradisjonelle læreplanteorien la mer vekt på presisering av målsettinger, riktige handlinger og resultater. Læreplanfeltet har over tid beveget seg fra arbeidet med utvikling av læreplandokumentet til ulike teoretiske perspektiver på læreplanforståelse. Det dreier seg for det første om å forstå læreplanen i en samfunnsmessig sammenheng. For det andre er læreplanforståelse også å tolke og drøfte det som hender i skolen blant lærere og elever. Imidlertid ser vi at det blant de som har vært med og forsket fram dreiningen med større vekt på læreplanforståelse finnes store motsetninger og ulikheter i oppfatninger om hvordan læreplaner skal tolkes. Innenfor læreplanteorien er likevel læreplanforståelse et tema som de fleste læreplanforskere på en eller annen måte velger å forholde seg til (Pinar m.fl 1995).

På en slik bakgrunn blir det hevdet at det har skjedd et paradigmeskifte i læreplanfeltet fra å ha fokus på utvikling av læreplandokumentet til en bredere eller utvidet forståelse med vektlegging av det som skjer i skolens praktiske liv (Pinar m.fl 1995). Samtidig ser det ut som om redefineringen av læreplanfeltet har blitt for intellektuell og teoretisk med mindre vekt på

det som skjer i skolens praktiske hverdag. I tillegg blir det hevdet at denne redefineringen har liten innflytelse på skolelederne og lærerne i skolen. Likevel har denne redefineringen ført til at det har kommet fram perspektiver og kunnskap som har vitalisert læreplanfeltet (Nordahl 2000).

Læreplanteorien tar opp problemstillinger og temaer som har sammenheng med idegrunnlaget for læreplanen, beslutningsprosesser som har sammenheng med utformingen og gjennomføring av læreplanen, oppfatninger lærerne og andre har av læreplanen, iverksetting eller realisering av læreplanen i skolens undervisning og elevenes egne erfaringer fra læring i skolen (Goodlad 1979). Slik sett gir læreplanteorien et grunnlag for dette prosjektet fordi det handler om oppfatninger skoleledere og lærere har av L97.

Sagt annerledes handler dette forskningsarbeidet ikke om samfunnsmessige perspektiver med fokus på ideologisk og politisk kritikk som har bakgrunn i temaer fra læreplanteorien. Dette forskningsarbeidet preges av læreplanteori som gir grunnlag for å gjennomføre et case - studie gjennom aksjonslæring ved en grunnskole med analyser av skoleledere og læreres tolkninger og forståelse av tekster i den generelle delen av L97. Her drøftes sammenhenger mellom læreplanteori og læreplanpraksis. Læreplanteori er med på å forklare og forstå den valgte problemstillingen og gir i denne sammenheng en ramme til strategien for tilrettelegging av aksjonslæring og for analyser av hvordan skoleledere og lærere forstår deler av den generelle delen i L97.

I sammenheng med læreplanteoriens relevans for dette arbeidet er det også viktig å påpeke at læreplanteori har mange ulike innfallsvinkler og motsetninger. Læreplanfeltet er således ikke entydig avgrenset og klart utformet. Problemstillingen har dessuten en utforming som vil få fram relasjoner mellom læreplanteori og praktiske læreplanspørsmål i skolen i forhold til skolelederes og læreres arbeide med L97. I kapitlet har jeg således valgt ut læreplanteoretiske perspektiver i forhold til en slik forståelse av avhandlingens problemstilling. På en slik bakgrunn er den læreplanteori som her brukes både et utgangspunkt for forskningsdesign og analyseverktøy i avhandlingen.

Først i kapitlet tar jeg opp noen sider ved begrepssystemet for læreplananalyse etter Goodlad (1979). For ham er det et viktig prinsipp at læreplanforskning må ta utgangspunkt i praksis.

En viktig forutsetning er at en gjennom forskning kan kartlegge identifiserbare momenter, etter dette kan teoribyggingen begynne. Dette begrepssystemet blir sett på som et deskriptivt - analytisk verktøy som kan belyse læreplanpraksis i både begrepsmessige, teoretiske og empiriske undersøkelser (Engelsen 2000 A). For det andre tar jeg opp teori - praksis problematikken innen forskningsmodellen og prosessmodellen til Stenhouse (1975). Hos Stenhouse blir læreplanutviklingen sett på som deltakernes utforskning av problemer og ikke som om de er brukere av ferdige løsninger.

Perspektivet blir derfor også rettet mot veiledning av lærernes arbeid gjennom samarbeid med forskere. Innenfor aksjonsforskning har blant annet Carr & Kemmis (1986) brukt Stenhouse og hans tenkning om læreplanutvikling som utgangspunkt. For det tredje tar jeg opp sider ved læreplanteorien til Joseph J. Schwab (1970, 1978) hvor det legges vekt på at pedagogene hadde for stor tillit til psykologisk teori og arbeidet for lite med det egenartede ved problemene innenfor det praktiske feltet i skolen. Hos Schwab er det også vesentlig at enhver skole burde ha et team som hadde et overordnet ansvar for læreplanutviklingen. En læreplanekspert med både god teoretisk og praktisk kunnskap burde lede teamet. Sist i denne delen tar jeg for meg begrepet "curriculum literacy" (Ben-Peretz 1990, Engelsen 1993, 1999, 2000 B, 2002). I dette begrepet ligger det at læreplaner ikke er noe lærere slavisk skal og kan følge. De må videreutvikle de sentralt gitte læreplanene gjennom å drøfte og vurdere det potensial som gir rom for tilpasning til egen skole. Dermed blir fokuset rettet mot lærernes evne til å "lese" og tolke læreplanene for å finne det potensial som ligger i dem.

Når det gjelder norsk forskning innen læreplanfeltet vises det ofte både til tekster av Goodlad, Stenhouse og Schwab. Disse teorier og begreper godt kjent blant læreplanforskere i vårt land både når det gjelder hovedoppgaver, doktorgrader og annen forskning. Det har imidlertid hos oss i liten grad vært referert til forskning innenfor "curriculum literacy", som jeg har vist til ovenfor. Dette er forskning fra Israel gjennomført og publisert av professor Miriam Ben-Peretz, The School of Education ved universitetet i Haifa. Hos henne er det et grunnleggende perspektiv at det pedagogiske personalet må ha muligheter for å tilrettelegge eksterne læreplaner til den enkelte skolekontekst. Slik tilpasning bør skje både i forhold til lojalitet med teksten og i balanse med lærerens egen forståelse og potensiale. I sin framstilling av begrepene "curriculum literacy" og "curriculum potensial" får hun fram innhold som har

relevans for drøfting av svar på problemstillingen i denne avhandlingen. Slik sett blir også hennes begreper brukt gjennom analyser av empirien for å finne mønster og dilemmaer.

2.2 Et teoretisk begrepssystem for læreplananalyse og læreplanforståelse

Dette amerikanske begrepssystemet for læreplananalyse ble utviklet med det siktepunkt at læreplanforskning må ta utgangspunkt i praksis. "...*curriculum inquire must move back to basics, and there is nothing more basic for study than what people practice or do, good or bad, right and wrong.*" (Goodlad 1979, s.46). Engelsen (2000 A) viser til Riktor (1993) når hun presenterer denne forståelsen av læreplanforskning i forhold til begrepssystemet. En slik praktisk forståelse legger også jeg til grunn når jeg leser originalteksten. For å beskrive ulike sider ved læreplanpraksis framstår begrepssystemet som et deskriptivt - analytisk verktøy. Som et forskningsredskap skal det vise oss hvordan læreplanprosessene foregår i praksisfeltet. I dette ligger det videre at teoribyggingen starter når de synlige momenter og mønster i analysene kommer fram og blir identifisert. Det blir da også med rette hevdet at begrepssystemet ikke er en fullt utviklet læreplanteori (Gundem 1990).

Fra ulike didaktiske og læreplanteoretiske arbeider vet vi at det ikke er en selvfølgelighet å overføre tenkning fra et land til et annet. Selv om begrepssystemet er utviklet i det amerikanske systemet med andre prosesser, så kan likevel noe av den grunnleggende tenkningen overføres til dette arbeidet. Det er også blitt hevdet at Goodlands begrepssystem legger mest vekt på læreplanaktørene og for liten vekt på de samfunnsmessige sammenhenger. Fokuset på læreplanaktørene skjer fordi de kan gi oss empiri om ulike prosesser innen bakgrunn og begrunnelser for den aktuelle læreplanen. Samtidig legger begrepssystemet vekt på at læreplanprosessene, slik de faktisk foregår i praksisfeltet, kan gi oss begrenset informasjon. Dette begrunnes med at deltakerne har tenkning som foregår ubevisst og kan være vanskelig å få tak i. Slik sett viser dette deskriptivt analytiske verktøyet oss noe av det komplekse og problematiserende ved læreplanfeltet. En slik forståelse bekreftes ytterligere ved de mange ulike prosesser og tolkningsmuligheter det åpnes opp for hos læreplanaktørene. Med bakgrunn i det ovennevnte kan ikke begrepssystemet knyttes sammen med tradisjonell læreplanteori med bakgrunn i Tylerrasjonalen og mål - middeltenkning. Det blir mer naturlig å knytte begrepssystemet til den type læreplanteori som retter problemstillingene i læreplanfeltet forhold til læreplanforståelse.

Dette arbeidet handler mindre om de samfunnsmessige sammenhenger, men primært om læreplanaktørene på skolenivå og de læreplanprosesser som foregår i praksisfeltet. Således har dette begrepssystemet relevans for dette studiet samtidig som det i analysedelen vil bli tilpasset læreplanprosesser i norsk skole.

I begrepssystemet ligger det en forståelse av at beslutninger i forhold til læreplanen blir tatt på fire ulike nivåer med forskjellige aktører. Disse nivåene er ikke vanntette skott som kan isoleres fra hverandre i læreplanprosessen. Det er en gjensidighet mellom nivåene fordi avgjørelser og valg som blir tatt på et nivå gjerne vil påvirke de andre nivåene (jfr. Gundem 1986, 1990, 1993).

Engelsen (2000 A) hevder i denne sammenheng at Goodlad og hans medarbeidere framhever at det mellom alle ledd i systemet vil være to - veisprosesser. Hun viser samtidig til at det har vært norske forskere som for lite har vektlagt og sett dette poenget. De har vært for lite bevisste den påvirkning i læreplanprosessen som kommer fra skolen og lærerne i sin forståelse og framstilling av begrepssystemet. De har mer lagt vekt på den styringen som kommer ovenfra fra politikere og departement og glemte gjensidigheten mellom de ulike nivåene (jfr. Tiller 1996).

Det første av disse nivåene er *det samfunnsmessige nivået*. På dette nivå tas det avgjørelser som primært blir gjort av politikere og det byråkratiske systemet. I forhold til samfunnet legges det her vekt på overordnede intensjoner, formål og mål med skole og utdanning. I vårt land har de ansatte i Kirke,- utdannings, - og forskningsdepartementet med den sittende statsråden stor innflytelse innen læreplanprosessen mot en ferdig utformet læreplan. Den ferdige læreplanen behandles i Stortinget av politikerne og kan deretter sendes ut til brukerne.

I det praktiske læreplanarbeidet blir det på *institusjonsnivået* forventet at den enkelte skole gjør egne tolkninger av læreplanteksten som er besluttet til bruk av politikerne som er aktører i det samfunnsmessige nivå. Goodlands forskning viste imidlertid at disse forventninger til aktørene i læreplanprosessene på skolene ikke alltid ble oppfylt. Tolkninger av læreplanen i forhold til egen skolekontekst og lokale forhold ble ikke gjennomført. Dette sammenfaller med norsk forskning som hevder at det i vårt land fram til implementeringen av M87 var liten aktivitet på den enkelte skole når det gjaldt lærerarbeid for å få gjennomført

læreplanbeslutninger. Samtidig var lærerarbeidet med M87 mer aktivt og synlig enn reformarbeidet som skjedde under M74.

Det har med andre ord tidligere vært problematisk å gjennomføre reformer i grunnskolen med bakgrunn i nasjonale læreplaner i vårt land (Vestre 1980, KUF SFG 1992, Gundem 1993). Denne avhandlingen henter sin empiri fra aktørene på institusjonsnivået. Beskrivelsene av beslutningsnivåene har relevans for dette arbeidet fordi det nettopp legger vekten på den tolkning og forståelse skoleledere og lærere har av den politiske vedtatte læreplanen som i dette tilfellet er L97.

De beslutninger som blir tatt på det institusjonelle nivå blir så av lærerne igjen tolket og operasjonalisert til planlegging på *undervisningsnivået*. De avgjørelser eller beslutninger lærere og elever tar i klasserommet kalles *det personlige nivå*. De valg som her blir foretatt ser ut til å ikke alltid være i samsvar med de vedtatte intensjoner og planer. Vi så ovenfor at det var en gjensidighet mellom alle nivåene. De utfylte hverandre til en helhet i læreplanprosessene. Samtidig blir det lagt vekt på at forskning innenfor de fire beslutningsområdene kan ha problemstillinger som gjelder spesielt tre typer områder innenfor læreplanfeltet. Disse er det substansielle området, det sosiopolitiske området og det teknisk – profesjonelle området. Sagt på en annen måte, handler det om læreplanens hva, hvorfor og hvordan (Gundem 1990, 1991).

Innenfor det *substansielle området* skriver Engelsen (2000 A) at det Goodlad og hans medarbeidere opprinnelig gjorde var å forske på et begrepssystem som beskrev fem forskjellige framtredelesformer av dette læreplanområdet. Læreplanens substans eller "læreplanens selvfølgeligheter" og utformede tekst blir så tolket innenfor hvert av disse fem feltene. Med andre ord kan vi få ulik forståelse av læreplanen hos aktørene i de ulike felt. Det første av disse fem feltene (Goodlad m.fl.1979, s.60) er *den ideologiske læreplan* som viser oss at alle de fire beslutningsnivåene har en egen slik læreplan. Dette innebærer at alle beslutningsnivåer vil ha aktører med et ideologisk utgangspunkt for sin læreplanforståelse og læreplantenkning. Dette innebærer videre etter hans syn at på det institusjonelle nivå så vil skoleledere og lærere preges av sine egne idealer samtidig som de preges av samfunnets dominerende ideologi når de tolker læreplanen.

Den *formelle læreplanen* kommer til syne i den skriftlige utformede teksten i den offisielt politisk vedtatte læreplanen. Denne vedtatte læreplanen er forpliktende for mange aktører innenfor det samfunnsmessige og institusjonelle beslutningsnivået. På en slik bakgrunn blir også læreplanen gjenstand for tolkning av de ulike deltakerne i læreplanfeltet. Innenfor dette prosjektet er det L97 som er det vedtatte læreplandokument og som gir uttrykk for samfunnets forventninger til skolen. Likeledes medfører dette at L97 som nasjonal læreplan vil bli lest og tolket av både skoleledere og lærere på skolenivå. Den *oppfattede* eller *persiperte læreplan* innebærer at aktørene oppfatter eller tolker innholdet i teksten på sin egen måte. Dette gjelder både skoleledere og lærere og alle andre mulige deltakere i eventuelt læreplanarbeide.

Med bakgrunn i avhandlingens problemstilling har disse tre nivåene relevans som begreper og forståelse for læreplanarbeid på skolenivå. I dette forskningsarbeidet legges det vekt på deltakerne i det institusjonelle beslutningsområde som i denne sammenheng er skoleledere og lærere ved en grunnskole. Dette forskningsarbeidet tar også for seg sammenhenger mellom de tre nivåene som er nevnt over innenfor det substansielle området. I norsk sammenheng er i dag L97 den formelt vedtatte læreplan som skal leses og tolkes av skoleledere og lærere på skolenivå. Avhandlingens problemstilling blir relatert til utvalgte tekster i L97 som beskriver honnørord eller grunnleggende begreper som enhetsskolen, tilpasset opplæring, inkluderende skole og lagarbeid. Disse tekstene blir så lest og drøftet av skoleledere og lærere. Gjennom strategier og metoder fra aksjonsforskning kommer det fram empiri om hvordan deltakerne oppfatter eller persiperer disse tekstene i L97.

Ellers beskrives også to andre nivåer i hans framstilling. Det første av disse er *den operasjonalisert læreplan* som settes sammen med det undervisningsmessige beslutningsnivået. På dette nivå synliggjøres uforutsigbarheten ved lærernes arbeid med elevene. Slik sett vil det her synliggjøres at den iverksatte læreplan gjerne blir annerledes enn lærernes plan. *Den erfarte læreplanen* handler om de erfaringer den enkelte lærer og elev gjør med læreplanen. Det indre liv i skolen kommer fram i denne læreplanen. Dette forskningsarbeidet hadde i utgangspunktet ikke spesielt fokus på de to siste nivåene. I den siste delen med empiriinnhenting kommer det imidlertid fram momenter som knyttes sammen med begge disse nivå. Slik bekreftes at det går tolkninger fram og tilbake mellom nivåene.

Som vi har sett er det substansielle perspektivet sentralt i læreplanprosessene når vi ser på hva det arbeides med. Samtidig vil det praktiske læreplanarbeidet ved en skole bli preget av det som innenfor begrepssystemet kalles det sosiopolitiske området eller spørsmål om hvorfor læreplanen arbeides med, og det teknisk- profesjonelle området som sier oss hvordan læreplanen arbeides med. Inndelingen i disse tre områdene blir sett på som en teoretisk inndeling som er nyttig for analyseformål, men i praksis vil disse områdene flyte over i hverandre. Sagt på en annen måte kan områdene være vanskelig å holde fra hverandre i læreplanforskning. Gundem (1990, 1991, 1993) skriver at selv om man i starten legger vekten på det substansielle området vil grundigere undersøkelser gjerne trekke med seg temaer fra de to andre områdene. Dette er også et synspunkt som blir tydelig ved analyse av empirien i det case - studiet som gjennom arbeidet med avhandlingen er gjennomført.

Ifølge Goodlad og hans medarbeidere er tre typer av sosiopolitiske prosesser virksomme. For det første er det deltakere eller aktører som virker innenfor et læreplannivå. For det andre er det deltakere eller aktører som virker mellom forskjellige læreplannivåer. Deretter tar han med de som deltar mellom et læreplannivå og i sektorer av nærmiljøet. Disse prosessene kan i det praktiske læreplanarbeidet virke sterkere enn prosessene innenfor det substansielle området. Innenfor det sosiopolitiske området kommer det også fram hvorfor noen læreplanproblemer og temaer blir ivaretatt mens andre ikke blir prioritert. Det handler her om hvorfor prosessen deltakerne imellom beslutter arbeidet med de substansielle elementer i læreplanen. Det refereres også til at det finnes lite forskning innenfor dette området fordi det er et vanskelig tema å studere og forske på (Goodlad 1979, Engelsen 2000 A). I denne avhandlingen kommer det i begge perioder med empiriinnhenting fra skolenivå fram momenter som viser læreres vilje og motstand i læreplanarbeidet. Således har det sosiopolitiske området som her er skissert relevans for deler av innholdet i denne avhandlingen. Det teknisk profesjonelle området handler om at deltakerne innenfor det enkelte beslutningsnivå må ha en spesialisert kompetanse. Dette området handler om de menneskelige og materielle ressurser i læreplanarbeidet. De menneskelige ressurser omhandler både deltakernes pedagogiske og faglig kompetanse samt deres evne til samarbeid i læreplanprosessene. De materielle ressurser har relasjoner til rammefaktorer som praktiske arbeidsbetingelser med blant annet tidsrammer og budsjetter (Goodlad 1979, Riktor 1993). I deler av empirien synliggjøres også i denne avhandlingen noen av disse sider ved læreplanarbeidet selv om det i utgangspunktet ble lagt vekt på det substansielle området.

2.3 En forskningsmodell og prosessmodell i læreplanutvikling

Stenhouses bok (1975) representerte på det tidspunkt den kom ut et annet innhold enn den tradisjonelle læreplanteorien som fram til da hadde vært preget av mål - middelpedagogikk. Her var det ikke bare kritikk av den etablerte teorien men også konstruktive forslag til annerledes tenkning (Engelsen 2000 A). I dag er den fremdeles brukt som en del pensum ved ulike utdanningsinstitusjoner i pedagogikk, og denne sentrale delen av læreplanteorien henvises det ofte til i ulike faglige arbeider. Slik jeg ser det kan boken karakteriseres som en klassiker med innhold om utvikling av læreplanteori der en finner klare relasjoner mellom teori og praksis. I forhold til denne avhandlingen er det samtidig et poeng at Carr og Kemiss (1986) har koblet Stenhouses teorier innen læreplanutvikling til aksjonsforskning.

Sagt annerledes var teori og praksis problematikken i sentrum for utvikling av skoler og lærere i forhold til det daglige arbeidet med læreplanen. Således problematiseres og drøftes læreplanen for det første som en ønskelig intendert undervisning og for det andre som faktisk realisert undervisning. På en slik bakgrunn ble forskning og studier av læreplaner sett på som problemstillinger mellom våre ideer og intensjoner for tilrettelegging av læring for elevene og læreres forsøk på å virkeliggjøre dem. Likeledes blir en forbedring av skolen og lærernes arbeid ikke framtvunget gjennom reformer som kommer utenfra fra overordnet hold. Utvikling i skolen bør ta utgangspunkt i erfaringer og behov for endring hos lærerne som arbeider i skolens hverdag. Stenhouse mener utviklingen av skolen må føles relevant og forbedrende for dem som har sitt arbeide der.

Hans svar var en forskningsmodell for læreplanutvikling som han mente kunne være med å fylle dette gapet. Modellen innebar at lærere utviklet en forskerholdning til egen undervisning og lærerarbeid. Slik sett avviste han tekniske og ferdige løsninger i læreplanutviklingen, og så utviklingen som et problem som måtte utforskes gjennom undring og kreativitet. Lærerne måtte ha en forskerholdning til eget arbeide både individuelt og kollektivt. Det ble viktig å forstå læreplanutvikling og lærerarbeid i forhold til den skolen en arbeidet ved. Stenhouse ser lærerne som aktive deltakere i forskningsprosjekter som svært grunnleggende for både å utvikle skoler og utvikle læreplanteorien. Han begrunner dette med at lærerne har erfaringer fra skolen og undervisningen som de aller fleste forskere ikke har. Ideelt sett ble det viktig at lærerne selv kunne arbeide med prosjekter innen læreplanutvikling og læreplanforskning. I en slik sammenheng måtte skolens lærere se læreplanens intensjoner som et sett med hypoteser

som skulle utprøves i praksis. Således måtte et hvert klasserom betraktes som en "forskningslaboratorium" hvor læreplanen utfordret lærerne til kritisk prøving av dens intensjoner. Samtidig skulle læreplanen inneholde et sett av generelle retningslinjer som kunne tilpasses den enkelte skole og lærere og elever som var der. Ferdige løsninger for skolens lærere og elever med ukritisk akseptering var utenkelig i denne modellen. En desentralisert læreplantenkning er med andre ord en forutsetning for både lærerarbeid og forskning.

Forskningsmodellen, mente han, ville føre til en profesjonell selvutvikling av lærerne. For det første medførte dette en prøvende holdning til teori og praksis som innebar at lærerne ved en skole var med på å observere og diskutere hverandres undervisning. For det andre måtte lærerne ha en spørrende og systematisk holdning med vilje og ferdighet for å studere egen og andres undervisning. For det tredje måtte de utprøve pedagogiske ideer når de tilrettela undervisning for sine elever. Gjennom et slikt profesjonelt samarbeid kunne lærerne bedre forstå sitt eget klasserom med den undervisning som foregikk der. Prosessen skulle være med å gjøre lærerne mer bevisste i sitt daglige arbeide.

Stenhouse så også at det kunne være truende for lærere å innta en forskerrolle til undervisningen. Han hadde imidlertid tro på å etablere et samarbeid mellom forskere og lærere. Forskere kunne da fungere som veiledere og slik sett gi støtte til lærernes arbeid. Forskningsrapporter fra læreplanfeltet måtte skrives og utformes med tekster som lærerne kunne ha bruk for og ikke med et innhold bare med tanke på forskerkolleger. Slik sett kunne rapportene få fram erfaringer fra praktisk arbeid i skolen som andre og lærere kunne ha nytte av.

Det som her er beskrevet fra Stenhouses teori har klare sammenhenger med innholdet jeg i kapittel 5 skal problematisere i forhold til strategien for aksjonslæring gjennom et forskende partnerskap. Innholdet får også relevans for det design som brukes i case - studiet av Stien skole som gjennomføres i forhold til deres læreplanarbeid med tekster fra L97.

Stenhouse ville også gjennom sine arbeider problematisere og drøfte læreplanutvikling med bakgrunn i en prosessmodell hvor han viste til at mål – middelmodellen også tok feil i sitt syn på forbedring av undervisning. Grunnlaget for prosessmodellen var at kunnskap og fag ble

sett på som en prosess og ikke som en presisering av mål. Undervisningsprosessen og samhandlingen mellom lærere og elevene ble viktigere enn ferdige oppsatte mål. I hans modell ligger det en sterk kritisk drøfting av mål – middel modellen. Prosessmodellen ble drøftet i forhold til at kunnskapsformidling gjerne har skjedd ved at lærerne har formidlet en ramme av ideer, verdier, kunnskaper og ferdigheter. Dette innholdet eller "kulturarven" mente en skulle være med på å skape en kulturell identitet hos elevene.

Det ble vist til at det tradisjonelle undervisningsmønsteret hadde vært slik at kulturarven ble formidlet som "absolutte kunnskaper" og at mottakerne skulle ta til seg og oppfatte dette lærestoffet på samme måte. Prosessmodellen så kunnskap og fag som ustabile størrelser i stadig og kontinuerlig utvikling.

I forhold til et bestemt innhold (public traditions) mente Stenhouse at lærerne hadde som oppgave å tilrettelegge lærestoffet for elevene i forhold til behov, interesser og bakgrunn. Utvelgelsen av lærestoffet var med andre ord bestemt, mens tilretteleggingen av det skulle tilpasses elevene. Med en slikt innhold i prosessmodellen kan en si at den var tradisjonsorientert i forhold til lærestoffet mens arbeidsmåtene måtte åpne opp for læring som var tilpasset den enkelte. Dermed satte Stenhouse opp en del sentrale kriterier for undervisningsaktiviteter som skulle tilpasses elevene gjennom prosessmodellen.

Stenhouse kritiserte mål – middel modellen for at den så på elevene som passive mottakere ved formidling av lærestoffet. Prosessmodellen vurderte elevene med fokus på aktiv søkning etter kunnskap. Utgangspunktet var at undervisning var en dynamisk og medskapende prosess. Tilrettelegging av undervisning måtte dermed bli en aktiv kunnskapssøkende prosess med vekt på oppdagende læring. Gjennom metoder som gjorde elevene aktivt kunnskapssøkende kunne de få en innføring i kulturarven som råstoff for egen tenkning. I følge Stenhouse tok mål – middel pedagogikken feil når det gjaldt hva som var kunnskapens natur. For å forklare mangler ved målstyring av undervisningen tok han utgangspunkt i en begrepsbruk som viste at undervisningen besto av flere delprosesser med ulikt innhold. Den første av disse kaller han *training*. Målet var her at elevene skulle tilegne seg og utføre bestemte ferdigheter. Til et visst mestringsnivå mente han at mål – middel modellen fungerte brukbart. Samtidig så han at det også her måtte komme inn elementer av personlige forutsetninger som mål – middelmodellen ikke inkluderte.

For det andre handlet det om *instruksjon* som ble sett på som undervisningens informasjonslæring og at elevene husker den informasjonen de har fått. Mål – middelmodellen kunne også innfor denne funksjonen brukes til et vist nivå. For det tredje handlet undervisningens funksjon om *initiation*. Dette innebar at elevene ble kjent med sosiale normer og verdier slik at de kunne tolke den sosiale virkeligheten og vurdere egne handlinger i lys av andres reaksjoner. Denne funksjonen mente Stenhouse falt noe utenfor mål – middeltenkningen fordi det her ble trukket inn momenter og situasjoner fra den skjulte læreplan. Det er særlig innenfor den fjerde av skolens funksjoner som han kaller *induction* hvor denne ovennevnte prosessmodellen blir synlig. Innenfor denne funksjonen kan mål – middel modellen vanskelig anvendes når lærene skal tilrettelegge undervisning. Innen *induction* sier Stenhouse at hensikten er at elevene får innsikt i ulike sider ved kulturarven som et råmateriale for videre læring. *Induction* som undervisning legger fokus på det individuelle og det kreative slik at elevenes resultater ikke lar seg forutbestemme. Prosessmodellen skal være med å frigjøre elevenes skapende evner.

Stenhouses tenkning innenfor "induction" om at lærerne hadde som oppgave å tilrettelegge lærestoffet etter elevenes behov, interesser og bakgrunn har relevans for drøfting av lærernes forståelse av begrepene tilpasset opplæring og inkluderende skole i L97. Dette utfylles også med at han legger vekt på at elevene ikke skal være passive mottakere men aktiv med i læringsprosessene. Hans tenkning og beskrivelse av begrepet "initiation" med vekt på sosiale normer og verdier har relevans for drøfting av lærernes tolkning av begrepet inkluderende skole. Begrepene "training", "instruction", "initiation" og "induction" vil i denne avhandlingen således være kriterier for å finne mønster når skoleledere og lærere ved Stien skole skal lese og tolke begrepene tilpasset opplæring og inkluderende skole i L97.

2.4 En praktisk tilnærming til læreplanfeltet

Ved siden av Stenhouse er Joseph Schwab en sterk kritiker av den tradisjonelle læreplanteorien med fokus på læreplanutvikling og for sterk bruk av irrelevant teori. I en artikkel skriver William A. Reid (1999) at dersom nord - amerikanske forskere innen læreplanfeltet ble spurt om å nominere de fem mest betydningsfulle "scholars" i det 20. år hundrede ville Schwab figurere på de fleste av listene. Men om de samme teoretikere ble spurt om hva han sto for og hvorfor han var viktig ville det være forvirring og uenighet. Slik

sett var hans "praktiske arbeider" innen læreplanfeltet skrevet slik at tekstene var vanskelige å tolke og forstå både for forskere og praktikere.

Samtidig blir det også hevdet at hans læreplantenkning ikke uten videre fikk tilhørighet i USA og Europa (Gundem 1990, 1993). Dette blant annet fordi pedagogikkseksjonene ved universitetsmiljøene tidligere ikke likte den sterke praktisk betonte forståelsen. Dessuten var den forskningsmessige oppfølging ofte problematisk. Et viktig perspektiv som blir fremhevet er at forskning som har vært koblet sammen med Schwabs læreplanforståelse har særlig vært rettet mot hvordan overveielser skjer innen praktisk læreplanarbeid (Gundem 1990).

På den årlige konferansen The American Educational Research Association (AERA) i 1969 skapte Schwab oppmerksomhet rundt læreplanfeltet ved å si at det på grunn av det akademiske innholdet med teoribruk manglet aktualitet og var på vei til å dø ut. Sin utforming av forståelse om læreplanproblemer skrev han imidlertid i flere essay (Schwab 1970). Dette begrunnet han blant annet med at pedagogene som arbeidet med læreplanteori hadde for stor tillit til teori. I stor grad mente han også denne teori var hentet fra andre beslektede fagområder med liten relevans for skole og undervisning. Han stilte seg spesielt kritisk til teorier som var lånt inn fra det psykologiske fagfeltet. Spesielt gjaldt dette vektleggingen den tradisjonelle læreplanteorien la på uformingen av atferdsmål. For ham dreide læreplanarbeidet seg i hovedsak ikke om teoretiske problemer. For Schwab var læreplanspørsmål og deres svar mer knyttet sammen med konkrete løsninger på praktiske problemer. Sagt på en annen måte var det vesentlig å få tak i det særegne i skolens praktiske hverdag og ikke det mer generelle og teoretiske.

Den teori man brukte var av den grunn lite relevant for undervisning og læring i skolens hverdag. Generelle teorier hadde i tillegg en tendens til å ignorere fenomener som kunne være relevante for praksissituasjonen. Slike pedagogiske teorier og modeller kunne dermed ikke brukes direkte for å finne de rette svar på praktiske - pedagogiske problemer. Pedagoger som arbeidet innefor læreplanfeltet måtte slutte å hente irrelevante teorier fra andre områder. Fordi han så læreplanspørsmål som primært praktiske mente han også at denne problematikken i stor grad tilhørte de som deltok i det praktiske arbeidet. Heretter skulle en prøve å finne fram til design og strategier som kunne få fram problemer som visste det særpregede og unike ved praktisk læreplanarbeid. Om slike framgangsmåter bruker Schwab begrepene *the Practical*,

the Quasi-practical og the Eclectic. I norsk sammenheng har dette gjerne blitt oversatt til den praktiske, den kvasipraktiske og den eklektiske innfallsvinkels kunst (Gundem 1998).

Den praktiske innfallsvinkels kunst innebar at det lå en erkjennelse av skolehverdagens kompleksitet med de mange overraskelser. Problemene lå i å finne konkrete svar på noen av de mange spørsmål som fantes i hverdagen. Forskere som arbeidet med læreplanteori måtte derfor erkjenne at skolehverdagen var både kompleks og mangfoldig. Undervisning har også preg av å være engangshendelse. Fordi undervisning er en kontekstavhengig, særegent og samtidig mangfoldig fenomen, kan man bare i begrenset grad være avhengig av teori (Engelsen 2000 A). Med bakgrunn i denne forståelsen av det praktiske skulle også de spørsmål som ble reist etterfølges av handlinger slik at en kunne finne praktiske løsninger.

Björg Gundem har presentert Schwab i både et kompendium (1986), en artikkel (1987) og i flere av sine bøker. Hun påpeker blant annet at en kan skille mellom to retninger innenfor praktisk læreplanarbeid. Den første gir sitt bidrag med fokus på retningslinjer for hvordan man skal gå fram i forbindelse med læreplanarbeidet. Den andre retningen legger særlig vekt på usikkerheten og kompleksiteten i læreplanarbeidet. Gundem (1990, 1991) påpeker at Schwabs praktiske innfallsvinkel tilhørte den andre retningen med et "praktisk skjønn" basert på bevisste overveielser og drøftinger, hvor så langt som mulig alle forhold ved situasjon, var blitt tatt i betraktning før man antydte de valgte løsninger. Sagt på en annen måte ligger det her en forståelse av læreplanspørsmål som innebærer at en problematiserer temaer innefor et mangfoldig og komplekst praksisområde.

Det kvasi - praktiske innebar at en måtte være oppmerksom på to vesentlige forhold når læreplaner skulle tilpasses en bestemt undervisningsmessig og sosiokulturell situasjon ved den enkelte skole. Den første gjaldt tilpasningsprosessen hvor det gjelder å oppdage forskjeller fra den situasjonen læreplanen ble laget for og den nye situasjonen hvor den nå skal fungere i en annerledes praksis. Når læreplanen skulle inn i en ny skolevirkelighet må den anvendes i forhold til den kontekst den skal inn i. Det andre forholdet viste viktigheten av at deltakerne fikk gi uttrykk for sine synspunkter. Gjennom medansvar og medbestemmelse var deltakerstyring fra lærerne et viktig prinsipp. Samtidig er ikke Schwabs kritikk en ensidig avvising av teori i læreplanarbeidet. Dersom en kunne kombinere to eller flere teoretiske innfallsvinkler mente han å unngå for generelle teorier. Ved en slik eklektisk

tilnæringsmåte kom han fram til en anvendelse av teori som han kalte *den eklektiske innfallsvinkels kunst*.

Schwabs synspunkter om problematisering av det praktiske i læreplanfeltet som kan få fram kunnskap om det særpregede og unike ved lærerarbeidet har betydning for dette studiet. Når det skal tilrettelegges en strategi gjennom aksjonslæring slik at skoleledere og lærere skal lese og tolke L97, så er vi nettopp innenfor en praktisk situasjon hvor det særegne ved skolens planlegging, gjennomføring og vurdering kommer fram. Problemet her er nettopp å finne svar på noe av det komplekse som skjer under møter med skoleledere og lærere hvor planlegging, gjennomføring og vurdering av aksjonslæring drøftes. Videre vil vi her få kunnskap om lesning og tolkning av L97 som skjer blant personalet i skolen. Dette er komplisert arbeid som krever tilpassede arbeidsmåter med skolens personale for å finne fram til hva de forstår ved begrepet en inkluderende skole.

Videre har Schwab også synspunkter på tilrettelegging av denne type arbeid blant skoleledere og lærere som får betydning for utformingen av designet i dette studiet. Den praktiske hensikten som gjennom disse synspunkter kommer fram viser også at metoden som kan tas i bruk er at involverte deltakere drøfter ulike muligheter for handling. Det må settes av tid for å få fram hvilke utfordringer personalet har i læreplanarbeidet. På en slik bakgrunn har han også i et essay (Schwab 1983) tatt for seg personsammensetningen og arbeidsmåten i en læreplangruppe som leder arbeidet med å lage en ny læreplan i en skole. Denne plangruppen har som funksjon å bedre kompetansen i læreplanarbeidet ved skolen, samtidig som den skal kunne virke fremmende på kommunikasjonen og forståelsen av læreplanarbeidet. Gjennom samarbeidet mellom ulike medlemmer i gruppen blir helheten i skolens læreplanarbeid ivaretatt. Kriteriet for valg av medlemmer i læreplangruppen er det særegne som er med på å utgjøre skolens innhold. Dette er lærer, elev, lærestoff og læringsmiljø. Disse fenomener må være representert i plangruppen fordi de er skolens vesentlige "commonplaces".

Skolelederen skal være med i denne gruppen. Rektor blir sett på som en viktig person i læreplanarbeidet, fordi skoleledelsen vil ha innflytelse på læreplanarbeidets status og implementering i skolen. Ledelsen har også best oversikt over det administrative feltet og bruk av ulike ressurser. Likevel blir lærerne de viktigste medlemmene. Dette fordi lærerne er den viktigste faktor når det gjelder iverksetting av læreplanen og er de mest oppdaterte på

kjennskap til elevene. Dette er to vesentlige momenter hvor lærerne har praktisk og konkret kunnskap. Dermed bør flere lærere være medlemmer av plangruppen. Fordi lærerne har en slik posisjon må de delta og involvere seg i overveielse og beslutninger som gjelder læreplanen. Dessuten blir det sett på som vesentlig at elevene er med i gruppen. Dette begrunnes med at de kan ha meninger om skolen ut i fra sitt ståsted. I tillegg kan en person fra nærmiljøet være med i gruppens diskusjoner og også folk som representerer ulike yrker og oppgaver. En medlemskategori som det også argumenteres sterkt for er ulike typer med fagfolk som for eksempel eksperter og vitenskapsfolk. Disse behøver ikke å være faste medlemmer. Det blir også hevdet av rektor ikke bør være leder av gruppen. Lederen har en viktig oppgave i å aktivisere og videreutvikle kompetanse i gruppen samtidig som det tilrettelegges for et samarbeid i resten av personalet som er utviklende og minst mulig preget av motsetninger. Schwab ser det som problematisk at ulike posisjoner og roller medfører at en er vant til å forsvare egne interesser. Et slikt eksempel er motsetningen lærere kan ha mellom fagets akademiske status og elevenes egne interesser.

Denne forståelsen av praktiske spørsmål i skolen som det sentrale i læreplanteorien medfører perspektiver som har betydning og relasjoner til dette arbeidet. Både innenfor problemstillinger om det pedagogiske personalets lesning og tolkning av L97 og arbeidsmåter for å tilrettelegge læring i personalet hører det med å finne fram til praktiske tilnærminger fra læreplanfeltet med relevant innhold. I så måte har Schwabs forskning og beskrivelsen av deltakerne i plangruppen for læreplanarbeid direkte relevans for utformingen av en plangruppe i case - studiet.

2.5 Lesning og tolkning av læreplanen for å forstå tekstens potensial

Læreplanteori kan som annen samfunnsfaglig teori bidra til at praktikere får kunnskaper som gjør dem bedre i stand til å forstå de utfordringer de har i hverdagen. Ved å finne alternative løsninger gjennom egne begrunnede vurderinger vil skoleledere og lærere fungere som bevisste reflekterte praktikere. I dette delkapitlet skal siktepunktet rettes mot de prosesser som engelskspråklige læreplanforskere drøfter som *curriculum literacy* (Ben-Peretz 1990). Dette begrepet handler om læreres evne til å lese og tolke læreplaner.

Fokus rettes mot at læreplaner ikke er oppskrifter skoleledere og lærere skal følge. Deltakerne i læreplanarbeidet på en skole må gjennom lesning og tolkning av den nasjonale læreplanen

ha forståelse for at de har en pedagogisk handlefrihet som gir dem handlingsrom i utviklingsarbeid ved skolen. Læreplanforskning gir oss kunnskap som fører til klarere forståelse av læreplan og undervisning. På samme måte som forskere med innsikt fra andre samfunnsfag kan hjelpe praktikere til å lese og tolke sine områder og fenomener, kan læreplanforskere gjennom sine arbeider bidra med å utvikle deltakernes "curriculum literacy". Ved å studere fenomener som er allment kjent, kan vi finne fram til ny kunnskap når vi ser det kjente med ny forståelse. Nye beslutningsunderlag gjennom ny viten gir muligheter for nye valg og andre handlinger i praksisfeltet (Engelsen 1999, 2000 B).

Lee S. Shulman skriver i forordet i boken til Ben-Peretz (1990) at hennes framstilling bygger på tradisjoner innen læreplantenkning fra Joseph Schwab. Gjennom sine arbeider mener han Ben-Peretz har tilført og beriket den tidligere tenkningen særlig gjennom fokuset på læreres arbeide med læreplanen. I dette ligger det blant annet en forståelse av at skolens folk må forberedes og utvikles til å være både kritiske, analytiske og bearbeidende i læreplanprosessen. Dette fordi prinsipielt ingen læreplan er adekvat, men må tilrettelegges og tilpasses til mangfoldet av skolekontekster. Det trengs en gjensidighet mellom hva lærerne kan trekke ut av potensialet som ligger i læreplanen og den tilrettelegging som skjer ved egen arbeidsplass.

På en slik bakgrunn kan ikke lærerne være passive og lite involverende når det gjelder læreplanarbeidet i skolen. Lærernes profesjonelle mandat er å behandle læreplanprosessen med respekt og omsorg. I fortsettelsen vil innhold fra læreplanforskning skrevet ut av Ben-Peretz (1990) være basis i framstillingen. Her blir læreplanforskning sett på som en prosess for å avdekke forståelse i den utformede læreplanteksten som brukes av lærerne. Beskrivelsen over har klar relevans for dette studiet og det pedagogiske personalets lesning og tolkning av utvalgte tekster i L97. Som vi ser i fortsettelsen gjør også Ben-Peretz (1990) bruk av begreper og beskrivelser av læreplandokumentene som kan sammenlignes med den norske L97.

En god strategi for at deltakerne skal få forståelse av læreplanprosesser og utvikle sitt potensiale innenfor "curriculum literacy" er å gjennomføre strukturerte analyser av læreplaner og annet læreplanmateriell.

"The combination of learning about theoretical choice points and actively participating in curriculum analysis may provide a basis for curriculum literacy. Curriculum literacy is deemed necessary for freeing teachers for the bondage of textbooks and guidelines. Knowledge about the nature of curricular decisions and the great variability of possible curricular solutions is part of the "inside story" of curriculum making and provides the first step toward teachers curricular autonomy." (Ben-Peretz 1990, s.112)

Lesning og tolkning av læreplanen blir tidlig i framstillingen satt i sammenheng med de mest vanlige former for læreplaner som lærere møter i sitt arbeid. Til sammen listes det her opp åtte former for læreplaner. De to første formene er "syllabus and guidelines". Ved å vise til Popham (1975) sier hun at med *syllabus* menes vanligvis "a course of study" eller "a program defining document". Innen en slik læreplan presenteres vanligvis det obligatoriske innholdet i studiet og spesifisering av sekvenser med vurdering av et passende timetall. I tillegg inneholder denne formen læreplaner som er utviklet av myndighetene.

"Ministry guidelines for teachers are examples of such elaborated syllabi. Guidelines may include the rationale of their developers, elaborated descriptions of goals and objectives, and detailed specifications of the content to be covered. Sometimes guidelines contain suggestions for teaching strategies." (Ben-Peretz 1990, s. 26)

Disse to formene for læreplaner utformes i ulike stiler eller former og inneholder både tydelige og tvetydige tekster. Dermed blir det også påpekt at prosessen med å tolke denne type dokumenter er ekstremt kompleks og problematisk. Et viktig spørsmål i denne tolkningsprosessen blir om denne type læreplaner skal fortelle det pedagogiske personalet hva de skal gjøre eller om de skal sees på som inspirasjon i læreplanarbeidet. Videre nevnes og drøftes ulike problemstillinger i forhold til andre "curriculum forms" som blant annet textbooks, instructional materials, materials for students assessment, literary texts and curriculum materials developed by the teachers themselves. De to første formene for læreplaner innenfor "curriculum literacy" forskning kan sammenlignes med L97. Det som er nevnt over har dermed relevans til det som skjer på skolenivå i forhold til skolelederes og læreres lesning og tolkninger av L97.

Når de gjelder lærernes involvering og deltakelse i læreplanarbeid, så mener Ben Peretz (1990) at lærerne gjerne ikke har utviklet den nødvendig kompetanse for å tilrettelegge kritiske diskusjoner i læreplanprosessen. Det blir blant annet vist til Rudduck (1987) som hevder at lærere i forhold til "curriculum literacy" mangler den nødvendig kritiske tenkning som kreves for å tilpasse læreplanmateriale til egen hverdag. Ben-Peretz (1990) sier at dette nok ikke er hele sannheten. Det er kanskje like mye et spørsmål om å få muligheter til å utvikle lærernes kompetanse i forhold til læreplanarbeidet, mener hun.

"It is our point of view that teachers adherence to textbooks, teachers handbooks, and curriculum guidelines is not necessarily a question of lack of inclination to make pedagogical decisions regarding the materials they use. It may be, rather, a question of developing the necessary professional expertise to experiment with the materials." (Ben-Peretz 1990, s.8)

Dette med muligheter for læring i personalet er et viktig poeng som har betydning for dette studiet. I case-studiet fra Stien skole blir den aksjonslæring som blir tilrettelagt for lærerne etter prinsipper fra aksjonsforskning en mulighet til å utvikle skoleledernes og lærernes forståelse av L97. Denne aksjonslæringen blir samtidig drøftet og vurdert av deltakerne i prosjektet.

Videre beskriver og drøfter Ben-Peretz (1990) at lærerne arbeider med et vanskelig dilemma når det gjelder rollen de skal ha i forhold til læreplanen. Dette dilemma viser seg når det blir spurt om lærere er forventet å være trofaste, ærbødige deltakere i implementeringsarbeidet med eksterne læreplaner eller om skal de være tilretteleggere av eksterne læreplaner og skape egen skolebaserte planer. I dette dilemmaet ligger det vi gjerne forstår med lesning og tolkning av læreplaners handlingsrom og handlingstvang. Dette dilemmaet har relevans for lærerarbeidet som skjer i norsk skole med L97. I og med at L97 blir sett på av departementet som en forskrift, så har empiridelen en egen del som inneholder momenter om hvordan lærere leser og tolker handlingsrommet i vår nåværende norske læreplan.

Ben-Peretz (1990) viser til Schwab (1983) og hans synspunkter om lærernes viktige kritiske rolle i læreplanarbeidet. Videre drøfter hun deltakernes rolle i egen forskning om læreplanprosessen hvor lærerne også blir de mest sentrale deltakere i det case som blir beskrevet som en "external prosess". I det case som blir presentert ble lærerne sett på som

representanter for kunnskap om elever, lærere og skolemiljøet. I utviklingsarbeidet ble lærerne assistert av fagpersoner og eksperter i læreplanutvikling. En ville unngå at lærerne skulle bli for sterkt preget av og miste noe av sin egen kreativitet i forhold til ekspertene som dermed ble eksterne veiledere av utviklingsteamet. I utviklingsteamet som styrte prosjektet satt seks lærere som var valgt ut blant annet fordi de hadde *"previous success in teaching and their comprehensive subject matter knowledge."* (Ben-Peretz 1990, s.13). De var også valgt ut på grunn av kjennskap til ulike skoler og nærmiljøer. Tema som ble valgt ut var en del av fagplanen i biologi "Man i Nature" og knyttet sammen med prosjektet "Uniqueness of Man" som var støttet av "Ministry of Education". For å vise den anerkjennelsen det offentlige la inn i læreplanutvikling i skolen, fikk lærerne spesiell lønn for deltakelse i prosjektet. Fra skoleadministrasjonen på deltakende skoler ble "supervisors in biology" invitert til å delta i samarbeidet. Arbeidet i team ble vurdert som nødvendig for få drøftet de ulike ideer og utnytte hverandres tidligere erfaringer i læreplanarbeidet.

"Subteams of teachers were set up according to areas of interest. Each subteam was responsible for constructing one curricular version. Work in small groups was considered essential for the process. Individual work provides fewer opportunities for the exchange of ideas and lacks the kind of group spirit which seems to be rewarding to teachers involved in the curriculum development project". (Ben-Peretz 1990, s.15)

I denne avhandlingen ble aksjonsforskningen som ble utført første året finansiert ved midler fra utdanningsdirektørens kontor i Buskerud. Dessuten ble begge årene med aksjonsforskning også legitimert faglig fra ledelsen ved undervisningssektoren i den aktuelle kommunen. Det er grunn til å regne med at dette kunne være med å gi prosjektet både status og legitimitet. Samtidig ble plangruppen ved skole-caset satt sammen etter noen av de samme prinsipper som er nevnt over. Dette skal jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 5.

Et viktig utgangspunkt hos Ben-Peretz (1990) var å relatere ideene i læreplanen til lærernes erfaringer i arbeidet med egne elever. Derfor var spørsmålet om hva de skulle gjøre dagen etter i eget klasserom et viktig utgangspunkt for å få drøftet ideene. Forslagene til læreplanmaterieell ble også kritisk prøvd ut av andre lærere. Denne utprøving førte med seg at en ivaretok lærernes autonomi fordi de opprinnelige forslagene både ble videre utviklet og forkastet.

Det som er en viktig kunnskap fra dette studiet er at for det første at lærerarbeid med læreplanutvikling er svært tidkrevende. Lærerne trenger rikelig med tid for å gjennomføre sine utviklingsarbeider. For det andre trengs det anerkjennelse fra skolens ledelse og en veiledning utenfra. Sagt på en annen måte trengs både tid, ressurser og annen profesjonell støtte. For det tredje konkluderes det med at læreplanprosesser ikke kan direkte overføres fra en kontekst til en annen. Det utfylles med et sitat fra Schwab (1983) som sier at læreplanen ikke blir utformet eller bestemt i Moskva og telegrafert til distriktene. Sentralt utarbeidet læreplaner kan med andre ord ikke overføres direkte til bruk for skoleledere og lærere. Selv om lærerne er lojale og forholder seg til den nasjonale læreplanen så ligger det i denne forståelsen også en erkjennelse om at en hver læreplan har et potensiale av muligheter både for å redusere og modifisere de nasjonale intensjonene.

“Actual classroom experiences and curriculum might serve to reduce the ambiguity of the stated intentions as well as to modify them.” (Ben-Peretz 1990, s.45)

Ben-Peretz viser i denne sammenheng også til begrepet *curriculum potential* som blir brukt av Schwab (1973). I hans tenkning ligger det i dette begrepet en forståelse av at ulike skriftlige materialer fra skoler kan brukes som basis for å utvikle læreplaner. Dette materialet er slik sett et potensiale for å gi innspill til utviklerne av en eventuell ny læreplan. Gjennom forskningen til Ben-Peretz har imidlertid "curriculum potential" fått en annen forståelse. Her blir det framhevet at "curriculum potential" refererer til det mangfold av muligheter lærerne har til å bruke læreplanene.

I dette ligger det en tenkning som innebærer at læreplanene blir ressurser for nye tolkninger på skolenivået. Det blir hevdet at læreplaner er mer komplekse og rikere på et potensiale for mangfoldige utdanninger enn de mål og temaer som blir listet opp. Kreativiteten og mulighetene til utvikling slutter ikke ved den ferdige utformede teksten i læreplanen. I denne teksten ligger et mangfold av pedagogiske muligheter. I denne forståelsen ligger begrepet "curriculum potensial" som her blir relatert til begrepet "hidden curriculum". Her vises til definisjoner av den skjulte lærplan som legger vekt på det utilsiktede og det motsatte av den offisielle lærplanens intensjoner (Gordon 1988). Det blir også lagt vekt på at den skjulte læreplan er en naturlig del av undervisning og læring. Slik er det ikke med forståelsen som blir lagt inn i begrepet "curriculum potensiale". I dette begrepet ligger det at lærerne må aktivt

avdekke de muligheter som ligger i læreplanen og annet materiale som følger med. Slik sett blir potensialet som ligger i læreplanen både synliggjort og åpent tatt inn i skolen.

Mens den skjulte læreplan ofte blir sett på som en negativ side i læreplanarbeidet blir begrepet "curriculum potensial" sett på som positivt. Begrepene hører imidlertid sammen slik at det vil være mulig for lærere som har kjennskap til sider ved den skjulte læreplan og utvikle disse sidene til et læreplanpotensial. Ved å vise til forskning fra Eisner (1979) kommer det fram at skoler kan oppfatte og arbeide etter den offentlige læreplanen, den skjulte læreplanen og "the null curriculum". Denne siste formen for læreplan blir sett i sammenheng med fagområder, intellektuelle prosesser og verdier som er utelatt i den offisielle læreplanen.

"No set of curriculum materials can contain everything. Decisions have to be made about those components which are left out...Sometimes lacunas in the curriculum are caused by lack of developers knowledge in a field...Additional materials may be created and linked to the existing curriculum text." (Ben-Peretz 1990, s.51-52)

Forståelsen av begrepet "null curriculum" er vesentlig i sammenheng med begrepet "curriculum potensial". Det blir også grunnleggende å se at begrepet "curriculum potensial" er avhengig av interaksjonen mellom lærere og læreplan som gir forståelse av muligheter for å supplere med momenter som mangler i den offisielle planen. Spektrumet av muligheter i lærernes "curriculum potensial" har sammenheng med deres pedagogiske og faglige kompetanse, erfaringer som lærer, deres forståelse av skolen og deres åpenhet for nye ideer.

"Creation of one's own "curriculum stories" is one of the ways in which teachers realize the potential of curriculum materials. There is a strong link between the ability to discern curriculum potential and pedagogical content knowledge...Pedagogical content knowledge develops over years of teaching experience". (Ben-Peretz 1990, s.55)

Når lærere bruker sitt eventuelle "curriculum potensial" så er det basert på deres tidligere erfaringer med læreplanarbeid og deres brede pedagogiske erfaringer fra lærerarbeidet. Ved å vise til forskning av Jackson (1986) fokuseres det da også på at lærere med bred erfaring og god kompetanse kan sees på som eksperter i lærerarbeidet. Disse lærere vil oppfatte læreplanens slik at de ser muligheter og reelle valg som er bak intensjonene i

læreplanteteksten. På grunn av sin erfaring er de også raske til å tolke ulike muligheter i læreplanarbeidet. Også her kommer mangelen på tid inn som en begrensning til muligheter lærerne har for å bruke det potensial som ligger i læreplanen.

Samtidig sies det at skolens folk egentlig ikke kan få nok av tid til dette arbeidet. Når det så snakkes om lærernes fortolkninger av læreplanen vises det også til at lærerne må tilpasse potentialet til ulike elever og at lærere ser ut til å være sensitive i forhold til å ivareta de svakeste elevene selv om ikke dette kommer fram av utformingen i læreplanen.

Arbeidet med å lese og tolke læreplaner blir her sett på som en naturlig og svært viktig del av de oppgaver lærere har i skolen. Her blir lærernes fortolkninger og autonomi for å ivareta hver enkelt elev sett på som viktig. Samtidig kommer det klart fram at *"...yet teachers do not practice in a vacuum; syllabi and teacher guides exist and are important resources to be used wisely and appropriately."* (Ben-Peretz 1990, s.94). Prosessen med læreplanarbeidet skal samtidig være tilpassende til ulike spesielle behov ved både skolen, lærerne og elevene. Det blir påpekt at lærere som er i stand til å lese læreplanen kritisk er i en slik posisjon at de kan utfylle eller erstatte innholdet med bakgrunn i egen kompetanse. Det blir sett på som viktig at lærerne blir klar over budskapet som bringes inn av de som har utviklet den offisielle læreplanen. Ikke fordi de blindt skal akseptere innholdet, men fordi de slik sett vil kunne forstå mulighetene for å bruk av læreplanen ved egen skole og klasserom. For å hjelpe lærerne med dette arbeidet er det her listet opp noen forslag til strukturerte spørsmål som de kan drøfte og gi svar på. I de fleste sammenhenger vil det også være naturlig å tilpasse disse spørsmålene til den enkelte skole.

Foran har jeg nevnt at L97 blir sett på som en forskrift fra departementet. I vår sammenheng leser og tolker skoleledere og lærere denne læreplanen. Framstillingen av begrepet "curriculum potensial" har betydning for både temaer og spørsmål som blir tatt opp i delen om hvordan lærere leser og tolker handlingsrommet i L97 fra case - studiet ved Stien skole. Med bakgrunn i begrepet "curriculum potensial" vil det også bli analysert og drøftet empiri.

For å finne fram til de gode spørsmål som kan drøftes for å finne svar, blir lærersamarbeid i team framstilt som en viktig organisering. Dessuten blir det sagt at diskusjoner i grupper ikke er noen ny strategi for å utvikle kompetanse i et personale. Som vi har sett foran i dette

kapitlet har samarbeid blant lærere i team hatt betydning for drøfting og forståelse av læreplanene både hos Stenhouse, Goodlad og Schwab. I skolesammenheng blir imidlertid dette hos Ben-Peretz sett på som en nødvendig arbeidsform for å utvikle kompetanse. Rollen som "the teacher as a learner" som kontinuerlig utvikler sin viten gjennom "curriculum literacy" og dermed også sin forståelse av "curriculum potensial" er knyttet til læreres involvering og drøftinger i team.

"...they may discover new angles and unintended possibilities. Relearning the curriculum is a process which benefits greatly from interaction with colleagues through the exchange of ideas and experience." (Ben-Peretz 1990, s.116)

Disse samarbeidformene har klar overføringsverdi i forhold til forskningsdesign og arbeidsformer som ligger inne i denne avhandlingen med fokus på case – studiet av læreres lesning og tolkning av L97. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5. og 6

2.6 Oppsummering

De læreplanteoretiske perspektiver som kommer fram i dette kapitlet vektlegger forskning og teori som gir forståelse for læreplanutvikling i skolen. Dette ivaretar forskningsmessige og teoretiske tilnærminger som er relatert til praktisk læreplanutvikling. Et slikt perspektiv blir også fremmet av Jackson (1992), som hevder at den sterke teoretiske vektleggingen i læreplanfeltet har vært for lite relatert til de praktiske problemer i skolen. Utviklingen av læreplanteori har med andre ord hatt for liten innflytelse på skolens hverdag. Med bakgrunn i denne avhandlingens problemstilling og temaer er det ovennevnte perspektivet vesentlig å ivareta. Sagt på en annen måte vektlegger avhandlingen læreplanteoriens deskriptive og erkjennelsesmessige aspekt framfor det normative og preskriptive aspekt (Se for eksempel Engelsen 1988).

Det utvalget som er gjort blant læreplanteoretikere gjennom Goodlad (1979), Stenhouse (1975), Schwab (1970, 83) og Ben – Peretz (1990) fremhever både forskningsmessige og teoretiske tilnærminger som har relevans for forståelse av praktisk læreplanutvikling i skolen. I så måte er de perspektiver som er tatt med i kapitlet også relatert til lesning og tolkning av teksten til L97 og til det forskningsdesign som det legges opp til gjennom aksjonsforskning.

I det følgende har jeg oppsummert flere sider ved de valgte læreplanteoretiske perspektivene som har relevans for problemstillingen i dette arbeidet. Primært handler denne avhandlingen om læreplanaktørene i skolen og mindre om de samfunnsmessige sammenhenger innenfor læreplanfeltet. Både Goodlad (1979), Stenhouse (1975), Schwab (1983) og Ben-Peretz (1990) har læreplanteoretiske perspektiver som ivaretar ulike sider ved læreplanaktørene i skolen. Dette fokuset kan således kritiseres for å legge mindre vekt på de samfunnsmessige perspektiver. I sammenheng med at denne avhandlingen inneholder et case – studie av skolelederens og lærerens læreplanarbeid, viser de utvalgte teoriene til begreper som har betydning for både forskningsdesign og analyseverktøy.

Når det gjelder arbeidsmåten eller strategien for læreplanutvikling i skolen så legges det her vekt på samarbeid blant personalet gjerne med støtte av veiledere eller forskere utenfra. Dette kommer fram hos både Stenhouse (1975), Schwab (1983) og Ben-Peretz (1990). Perspektivene beskriver og drøfter sammensetning av læreplangruppen og hvilken funksjon den skal ha. Lærerne blir her sett på som de viktigste deltakerne i læreplanarbeidet fordi de står så nær elevene og kjenner skolekonteksten og læremidlene som brukes. En forskende holdning til læreplanutvikling og prosessorientering i lærerarbeidet er vesentlige forutsetninger for en god retning på læreplanarbeidet. Således legges det her opp til det som jeg innledningsvis i avhandlingen har kalt et forskende partnerskap mellom meg som forsker og skoleledere og lærere ved Stien skole.

Dessuten viser Goodlad (1979), Stenhouse (1975) og Ben-Peretz (1990) at det er komplisert å styre skoler med nasjonale læreplaner. Det er en gjensidighet mellom læreplanaktørene på de ulike nivåene samtidig som skolen er et nivå for egen tolkning av læreplanen. Med bakgrunn i disse teoriene er det naturlig å hevde at skoleledere og lærere skal gjøre tolkninger av læreplanteksten i sammenheng med egen forståelse og kontekst. Når det gjelder perspektivene fra Ben-Peretz (1990) så blir lesning og tolkning av læreplanen konkretisert ved hjelp av begreper som "curriculum literacy" og "curriculum potential". I denne tenkningen ligger det en forståelse av at læreplanen blir en ressurs som kan brukes til tolkninger på egen skole.

Innenfor det læreplanteoretiske perspektivet kunne det også vært aktuelt og tatt med den innspill fra den svenske rammefaktorteorien (jfr. Dahlløf 1967, Lundgren 1979, 1984,

Svingby 1978,1979). Forskerne ønsket her å utvikle modeller som ivaretok den praktiske undervisningssituasjonen som lærerne befant seg i. Dette perspektivet blir sett på som et deskriptivt - analytisk alternativ med sikte på å utvide vår kunnskap om undervisning. Dette perspektivet er ikke tatt med fordi det primært handler om undervisningssituasjonen i klasserommet slik den er og mindre om det pedagogiske personalets lesning og tolkning av læreplaner.

De læreplanteoretiske perspektivene som det her gjøres rede for legger alle vekt på ulike sider i forhold til å forstå læreplanutviklingen i skolen. Perspektivene prøver samtidig å fange opp det komplekse og partikulære ved det læreplanarbeidet skoleledere og lærere gjør. Det kritiske arbeidet med å lese og tolke læreplanen åpner videre også opp for egne vurderinger og valg. Forskningsmessig vil en forståelse av læreplanfeltet som fanger opp livet i skolen ikke legge vekt på atferdsmål, naturvitenskap og kvantitative metoder (Pinar m.fl. 1995). Det vil også være naturlig og knytte disse perspektivene til kvalitative empiriske studier og det forskningsdesignet som presenteres i kapittel 5 i avhandlingen.

3 Den inkluderende skole og handlingsrommet i L97

3.1 Innledning

Begrepene "inkludering" og "den inkluderende skolen" har i løpet av de siste årene blitt vektlagt når det gjelder debatten og intensjonene om en skole for alle. Johnsen (1998) viser til en rekke internasjonale forskningsarbeider når hun i sin avhandling skriver at dette både gjelder innen engelskspråklige og nordiske miljøer. Aktualiteten kom også fram på et internasjonalt forskningsseminar på Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning våren 2000 hvor begrepet inkluderende skole var hovedtema. Ulike fagpedagoger i Norge har ellers brukt begrepet den inkluderende skolen for å få fram at det handler om en videreutvikling av enhetsskolen (se f.eks; Nordahl og Overland 1997, Haug 1998, Johnsen 1998, Bjørnsrud 1999, Flem 2000, Arneberg og Overland 2001, Fottland 2001).

I vårt land er ikke ideen om en inkluderende skole bare synlig i den pedagogiske faglige debatten. Forståelsen av den inkluderende skole er også beskrevet og presisert både i ulike offentlige dokumenter, den nasjonale læreplanen L97 og i lovverket. Beskrivelsen av begrepet den inkluderende skolen var ikke utformet i M87. Dette er et begrep som har kommet inn ved den siste læreplanreformen for grunnskolen.

Begrepet en inkluderende skole har blitt brukt i forskjellige tekster i forbindelse med forarbeidet til læreplanverket for grunnskolen. Blant annet ser en dette begrepet kommer inn i St meld nr 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan. Også i høringsutkastet til prinsippdelen for grunnskolen er begrepet brukt under delen om *tilpasning og tilrettelegging* (KUF 1994). Blant annet vises det til at individuelle forskjeller er en kilde til sosialt mangfold. Det heter også at fellesskapet skal være inkluderende med åpning og rom for alle. Det kommer fram at *en inkluderende skole* balanserer mellom individuelle utfordringer i et fellesskap med andre.

I St meld nr 29 (1994-95) brukes begrepet en inkluderende skole som overskrift på et lite, men etter min mening, sentralt avsnitt. Det heter blant annet:

"Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende... Dette krever at alle elever, også de med særskilte opplæringsbehov, i utgangspunktet skal gå i skole på hjemstedet og få opplæring innenfor vanlig klasse. Det krever også at det innenfor den sammensatte klasse må gjennomføres en variert organisering av undervisningen."

(St meld nr 29 1994 – 95, s. 23-24)

Det hevdes videre at elevene kan arbeide hver for seg, i større eller mindre grupper, også gjerne i grupper fra forskjellige klasser og årstrinn. For kortere eller lengre perioder kan det for enkelte elever være aktuelt med opplæring i egne skoler med spesialundervisning eller i medisinske og sosiale institusjoner. Med bakgrunn i det som det her vises til i St. meld. nr. 29 (1994-95), blir lærere i en inkluderende skole tilretteleggere av undervisning slik at alle elevene skal bli en del av skolens læringsfellesskap.

I St meld nr 28 (1998-99) legges det vekt på at enhetsskolen med idealet om å gi alle et likeverdig skoletilbud alltid vil måtte virke i spenningsfeltet mellom fellesskap og mangfold. Følgende formuleringer finnes i teksten under innledningskapitlet om "Einskaps-skole og likeverdig opplæring"

"Gjennom ein felles og inkluderande grunnskole får alle barn og unge høve til å leve og lære saman gjennom eit 10-årig skoleløp. Opplæringa har eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, slik dette framgår i dei nasjonale læreplanverka... Likeverdig opplæring skal derfor ikkje pregast av likskap men av tilpassing... Tilpassinga kan gå på både metode, innhald og organisering." (St meld nr 28 1998 – 99, s.11)

Ordet inkludere gir med andre ord mening i forhold til å få fram at det er noe eller noen som hører med i et fellesskap. En inkluderende skole vil med bakgrunn i denne stortingsmeldingen ideelt sett bygge på at møtet mellom elevers mangfold av livserfaringer og skolens innhold blir vellykket. Sagt annerledes vil en skole som er inkluderende, prioritere balanse ganger mellom elevens erfaringer og skolens definerte fellesstoff med ulike arbeidsmåter.

I vårt land har enhetsskolen lenge hatt et godt forankret fundament i det politiske system. Enhetsskolen som begrep har vært og er fremdeles knyttet til obligatorisk grunnskoleopplæring. Dette blant annet fordi videregående opplæring skiller seg fra grunnskolen på flere måter. For det første er opplæringen i videregående skole et tilbud som

ikke er obligatorisk. For det andre finnes det for ungdom alternative tilbud til den videregående skole. Dessuten krever bredden av fagtilbud i videregående skole et helt annet mangfold enn i grunnskolen. Fordi forskjellen mellom de to skoleslagene er store både når det gjelder innhold og struktur er det unaturlig å omtale dem som en felles enhetsskole. På en slik bakgrunn bruker departementet i St meld nr 28 (1998-99) begrepet enhetsskole bare om den 10-årige grunnskolen. "*Departementet vil derfor i meldinga framleis bruke omgrepet einskapsskole berre om grunnskolen.*" (St meld nr 28 1998-99, s. 11)

Den senere tid har enhetsskolens grunnlag blant annet, gjennom forarbeider til grunnskolereformen, blitt ivaretatt både gjennom flere innstillinger fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, i St meld nr 29 (1994-95) og i St meld nr 28 (1998-99). Det blir i disse nasjonale dokumentene framhevet at ideen om enhetsskolen har vært et bærende element i hele etterkrigstidas skolepolitikk, og nært knyttet sammen med målet om lik rett til utdanning. Samtidig blir det fokusert på at prinsippet om alles rett til tilpasset opplæring i et samordnet, felles skolesystem bygget på den samme læreplan, fortsatt er bærebjelken og drivkraften i arbeidet for videreutvikling av grunnskolen til å bli en inkluderende skole.

Høringsutkastet til prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen oppbygning, organisering og innhold ble presentert i august 1994. I delen om fellesskap og tilpasning presenteres en hel to-spaltet side under overskriften: Fellesskap og enhetsskole. Denne siden tar opp flere grunnleggende trekk ved enhetsskolen. Fokuseringen på enhetsskolebegrepet og utformingen av tekstens innhold viser at departementet har hatt ønsker om å løfte fram prinsipielle sider ved enhetsskolen. Delen om enhetsskolen er noe omarbeidet i det endelige Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (KUF 1996 C). Teksten har fått overskriften *einskapsskulen - fellesskap og tilpasning* og sprer seg fra side 56 til og med øverst på side 60.

Med bakgrunn i de senere års debatt skriver Telhaug (1994, 97) om fire dimensjoner ved enhetsskolens innhold. Disse er ressursdimensjonen, den sosiale dimensjonen, ulikhetsdimensjonen og kulturdimensjonen. I det følgende vil jeg ta for meg hver av disse dimensjonene og drøfte dem i forhold til hvordan de framstår i teksten til L97. De fire dimensjoner ved enhetsskolen som her er skissert er imidlertid ikke uproblematisk og entydige. Enhetsskolens dimensjoner skaper dilemmaer og balanse ganger innenfor skolens oppgaver og innhold.

Det vil derfor i vårt samfunn hele tiden være nødvendig med drøftinger og refleksjon for å skape utvikling og forbedringer. Uten slike drøftinger vil skolen kunne bli stillestående og statisk. De nevnte dimensjonene innenfor enhetsskolebegrepet vil jeg dermed drøfte i forhold til ulike dilemmaer som oppstår i en inkluderende skole. Dilemmaer består gjerne av valg mellom konkurrerende prinsipper eller verdier som ikke kan oppfylles samtidig. Dilemmaer er konfliktfylte og har ikke bestemte løsninger. En blir tvunget til ta bort noe i forhold til å skape det ideelle. Et dilemma åpner opp for valg mellom flere muligheter i lærernes arbeide med å tolke læreplaner. Gjennom å håndtere dilemmaer og ta beslutninger kan lærerne komme fram til innhold som det er mulig å fungere i forhold til når det gjelder at alle elever i vår grunnskole skal ta del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap bygget på den samme nasjonale læreplan, men med muligheter for tilpasning til egne erfaringer, individuelle forutsetninger og behov.

Som vi har sett både hos Goodlad (1979), Stenhouse (1975) og Ben-Peretz (1990) i kapittel 2 er det komplisert å styre skoler med læreplaner. Skolen er et eget nivå for å tolke læreplaner. Skoleledere og lærere må tolke teksten i læreplanen i sammenheng med egen forståelse og kontekst og finne muligheter for valg til utforming av undervisning. Et viktig moment i denne sammenheng er at L97 fikk status som forskrift. Dette innebar at innholdet var juridisk bindende for både kommunen, lærerne og skoleledelsen ved den enkelte skole. Slik sett hadde denne planen en formelt sterkere stilling enn sin forgjenger M87. Ved å forskriftsfeste den nasjonale læreplanen for det pedagogiske personalet kunne det se ut som om det ble gitt sterke føringer for hva som skulle være innenfor handlingsrommet i skolen.

I høringsutkastet til "Broen" var det med en eget avsnitt om lokalt arbeid med læreplanene. Gjennom høringsprosessen ble høringsutkastet kritisert for at det la for liten vekt på lokalt læreplanarbeid (Koritzinsky 2000). I St meld nr 29 (1994 – 95) heter det om innholdet i høringsuttalelsene.

"Flere uttrykker imidlertid bekymring for at det handlingsrommet skolene fikk etter innføringen av M87, skal svekkes...Utviklingen mot økt lærersamarbeid ved den enkelte skole, lokalt arbeid med læreplanene og utviklingsarbeid har vært positivt, men noen styrking av dette synes ikke å ligge i høringsdokumentet". (St meld nr 29 (1994 – 95), s.44)

Forskere i vårt land har også ment lærernes handlingsrom ble mindre gjennom implementeringen av L97 (se f.eks Hovdenak 2000 og Klette m.fl. 2000). Om dette er tilfelle har skolens folk blitt mer funksjonærer for statens skolepolitikk enn reflekterende pedagoger. Som vi skal se senere i kapitlet ble imidlertid forskriftene endret i opplæringsloven fra 1. august 1999 som åpnet opp for større faglig og metodisk frihet.

Teksten i L97 legger vekt på lagarbeid og teamarbeid når det gjelder både planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Slik sett er teamarbeid en arbeidsform hvor lærere ved å lese å tolke læreplanen kan få fram refleksjoner for å finne en balanse mellom handlingsrommet og handlingstvungen for å tilrettelegge en inkluderende skole for alle elever.

Med bakgrunn i det ovennevnte vil jeg i dette kapitlet beskrive og drøfte den inkluderende skole i forhold til begreper i L97 som enhetsskolen, tilpasset opplæring og lagarbeid. Med dette som hensikt vil jeg for det første bruke fire dimensjoner som har blitt brukt for å beskrive enhetsskolen for å få forståelse av begrepet den inkluderende skolen. For det andre vil jeg gjøre rede for at det oppstår dilemmaer innenfor den enkelte dimensjon i sammenheng med begrepet den inkluderende skolen. For det tredje vil jeg vurdere teksten i L97 om lagarbeid som en arbeidsform i forhold til å analysere og drøfte lærernes handlingsrom i en inkluderende skole. For det fjerde har kapitlet et perspektiv på å få fram at innholdet har relevans både for utformingen av temaene i aksjonslæringen ved case-skolen og for analyse og drøfting av den del av empirien som går på lærernes forståelse av læreplanteksten.

3.2 Dimensjoner og dilemmaer i en inkluderende skole

3.2.1 Ressursdimensjonen og dilemmaer

Fra kommune til kommune og fra skole til skole er det ønske om lik ressursbruk som skal sikre likhet i kvalitet for hele landet (Telhaug 1994, 97). Det vises her til et utdrag fra flertallet i Stortingets Kirke-, og utdannings- forskningskomite fra våren 1994: *"Et viktig prinsipp ved enhetsskolen er at det skal være grunnleggende likhet i de ressurser som settes inn."* (Inst. O. nr. 36 (1993-94) Ved å lese gjennom, analysere og vurdere den aktuelle teksten i L97 om enhetsskolen kommer det første kjennetegnet om *ressurslikhet* klart fram. Det heter:

"Det skal være grunnleggjande like god kvalitet i den opplæringa som blir gitt over heile landet. Kvaliteten skal ikkje vere avhengig av kvar ein kjem fra eller kvar ein bur." (L97 s.57)

Både høringsutkastets og den endelige læreplanens framstilling av ressursbruken er etter min mening meget tydelig i forhold til at departementet ønsker en mest mulig lik ressursbruk i grunnskolen. Retten til en likeverdig utdanning skal være uavhengig av skolen eller den klasse en elev kommer i. Slik sett ønsker en at kvalitetskravene skal være de samme i hele skoleverket og i alle klasserom.

Et dilemma er klart knyttet opp til ressursdimensjonen. En likeverdig opplæring må balansere i forhold til bruk av ressurser. Om enhetsskolens intensjoner med et likeverdig skoletilbud skal bestå er det sentralt at det ikke blir for store ulikheter i ressursbruken mellom kommuner og skoler. Hernesutvalgets innstilling (NOU1988: 28) poengterte at det nye inntektssystemet for kommunene kunne være med å skape ulikheter i elevenes skoletilbud. De hadde imidlertid ikke med klare anbefalinger til hvordan dette kunne forbedres. Engeland (2000 A) skriver at de nasjonale målene for skolen kan få redusert verdi når kommunene har frihet til å beslutte skolens økonomiske rammer. Samtidig kan det kommunale økonomiske ansvar være med på å gi kommunene større mulighet til å styre skolen ideologisk.

I dette dilemmaet ligger avveiningen mellom det lokale selvstyre og de nasjonale eventuelle øremerkede midler. Om det skapes ulike tilbud på grunn av ulik økonomi og prioriteringer så vil enhetsskolen svekkes. Som jeg har vist til i kapittel 1 ligger grunnskolen som er med i prosjektet i Buskerud. En rapport fra Statens utdanningskontor i Buskerud (1996) viste svært ulik økonomisk ressursbruk blant fylkets kommuner med henblikk på grunnskolen. Innholdet i rapporten synliggjør at i forhold til økonomi så har fylket meget ulike tilbud for elevene fra kommune til kommune. Skatteinngangen og økonomien i den enkelte kommune er med andre ord med på å være bestemmende for elevenes undervisningstilbud. Andre utdanningskontorer har rapportert om liknende ulikhet mellom kommunene når det gjelder ressursbruk. Disse rapporter har da også vært en medvirkende årsak til at departementet gikk i gang med å utrede St meld nr 28 (1998-99) om enhetsskolen. I denne stortingsmeldingen heter det blant annet om ressursbruken at utgifter per elev i kommunene i 1996 varierte mellom 29500 og 115000 kroner. En relativ stor del av kommunene lå nær gjennomsnittet som var 40 000 kroner. I denne meldingen kommer det fram at departementet vil følge nøye med og analysere utviklingen når det gjelder omfang av og forskjeller til denne ressursinnsatsen. De konklusjoner som trekkes viser likevel at departementet mener variasjonene i økonomisk ressursinnsats fra kommunene ikke er med på å true prinsippet om likeverdig opplæring.

Samtidig har de med formuleringer som viser at en også er bekymret for det likeverdige skoletilbudet i framtida.

"Det kan likevel være ein reel trussel mot målet om likeverdig grunnskoletilbod over heile landet dersom kommunar over tid blir liggjande i nedste inntektssjiktet...Departementet har merka seg at det synest å vere somme av dei same kommunane som vedvarande har den lågaste ressursinnsatsen i grunnskolen." (St meld nr 28 1998-99, s.29)

I St meld nr 28 (1998-99) blir det også poengtert at lav ressursinnsats ikke er det samme som dårlig kvalitet i de aktuelle kommuners skoler. Departementet har likevel som intensjon at Utdanningskontorene gjennom tilsynet og i dialog med de aktuelle kommunene skal undersøke årsaker og konsekvenser av den lave ressursbruken. Slik jeg vurderer meldingens innhold er det her bekymringer for at den ulike ressursbruken i kommunene kan være med å "pulverisere" det likeverdige tilbudet i skolen.

Oppsummert i forhold til det ovennevnte innholdet i ressursdimensjonen ser vi at departementet i St meld nr 28 (1998-99) ikke ser det likeverdige tilbudet som sterkt truet. Samtidig blir det vektlagt at det er flere kommuner som ligger lavt i forhold til økonomisk innsats til skolen. En likeverdig skole i forhold til ressursinnsats har betydning for mulighetene for å tilrettelegge en inkluderende skole for alle. Samtidig er ikke denne første dimensjonen alene om å skape forståelse for en inkluderende skole. Denne dimensjonen er den som er minst omtalt i L97, samtidig som den har betydning for innsatsen i en skole for å gjennomføre ulike former for implementeringsarbeider med læreplanen. De neste tre dimensjonene er alle behandlet mer omfattende i teksten til L97.

3.2.2 Den sosiale dimensjonen og dilemmaer

I enhetsskolen tilrettelegges det for samvær som skal omfatte alle elever. Dette innebærer at alle elever i en skole innenfor en gitt geografisk enhet skal samles i heterogene grupper. Et flertall i Stortinget sa våren 1994: *"Flertallet vil vektlegge at enhetsskolen tar sikte på å favne alle grupper. Skolen er en møteplass der alle kan komme sammen... Enhetsskolen er åpen for alle..."* (Innst. O. nr. 36 (1993-94))

Ved å lese gjennom de ovennevnte sidene om enhetsskolen i L97 ser jeg også at *den sosiale dimensjonen* er klart ivarettatt. Dette er tydelig flere steder i teksten. Det heter blant annet:

i praksis vil kunne være behov for fritak fra aktiviteter som å si fram trosbekjennelser eller bønner og deltakelse i salmesang. Dessuten nevnes at aktiviteter utenom faget som skoleavslutning i kirka, salmesang i musikktimer og utarbeiding av illustrasjoner kan kvalifisere for fritak. Departementet mener at det her er tale om fritak fra å ta del i religiøse aktiviteter. Det er ikke fritak frå kjenne innholdet i disse aktiviteter. Helhetlig viser innholdet i innstillingen at det her er snakk om dilemmaer som gjør det vanskelig å tilrettelegge for en inkluderende skole i dette faget. Innstillingen får på mange måter fram at det er vanskelig å skape kompromisser i sammenheng med fagets innhold. Komiteens flertall støtter prinsippet om avgrensa fritaksrett fra undervisningen i faget. Samtidig synes det som om de er temmelig klar over at det her finnes dilemmaer å ta hensyn til:

"Fleirtalet meiner vidare at utforminga av fritaket frå faget må få ei utforming som tek omsyn til foreldreretten og andre behov hjå elevane og foreldra. Skulen må ha plikt til å gi tilbod om tilpassa undervisning, men der slik differensiert undervisning ikkje løyser problema ut frå foreldra sitt ståsted, må det være mogleg med fritak."

Det er ellers å merke seg at komiteens øvrige medlemmer er temmelig splittet i sine synspunkter og meninger om hvordan kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering skal være et skolefag som normalt skal samle alle elever. Stortinget har etter dette komitearbeidet vedtatt den nye opplæringsloven for grunnskolen og videregående opplæring. En hovedbegrunnelse for dette lå i at reformarbeidet hadde gjort det nødvendig med en grundig revisjon av hele lovverket.

Denne nye loven trådte i kraft fra høsten 1999. Under punktet om undervisninga i det nye faget, står det blant annet tekst som viser noe av det jeg har vist til i dilemmaet mellom elevers inkludering og rett til fritak:

"Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande... Eleven skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av annan religion eller tilslutning til anna livssyn..."

Jeg har innen for denne dimensjonen lagt vekt på inkludering i forhold til faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Dette har jeg gjort fordi dette faget på mange måter får fram dilemmaer mellom hjemmets verdier og skolens verdier når det gjelder begrepet den inkluderende skole. Som vi skal se i kapittel 6 hadde også case-skolen en stor andel av tospråklige elever med tilhørighet hørte til sine religioner og kulturer. Derfor antok også jeg at dette kunne være et aktuelt problem ved skolen. Som vi skal se valgte de aller fleste elever og være samlet innen de rammer som fagplanen hadde lagt til rette for. Aktualiteten av oppdatert innhold i dette faget kom også tilsyne ved at departementet våren 2002 la fram en ny revidert fagplan.

3.2.3 Den kulturelle dimensjonen med nasjonalt fellesstoff og dilemmaer

Elevene skal ikke bare møtes i enhetsskolen. De skal også tilegne seg en felles faglig kultur. Denne dimensjonen kan også kalles den faglige. I Stortingets flertall fra 1994 heter det: *"Flertallet vil vise til at enhetsskolen også legger vekt på felles tradisjoner og verdier, kunnskaper og referanserammer i ferdigheter og holdninger,..."* (Innst. O. nr. 36 (1993-94)) Det samme komite- flertallet så også skolens arbeidsformer som en del av begrepet.

Innenfor *kulturdimensjonen* blir for det første intensjonene om en *felles faglig kultur* i enhetsskolen utformet flere steder i L97. Blant annet heter det:

"Enhetsskolen omfatter og eit felles innhald - dei kunnskapane, tradisjonane og verdiane som allmenndanninga byggjer på. Det at alle barn og unge får del i eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, er med på å gi eit likeverdige grunnlag for at dei kan vere med som aktive og ansvarlege medlemmer av samfunnet." (L97 s.57)

Tekstens innhold synliggjør klart at det er noe lærestoff som skal være felles for alle elever i den norske grunnskolen. Skolens innhold tilrettelegger for læring av lærestoff som tar vare på kulturarven og gir muligheter for vekst inn i vårt fellesskap.

Et første dilemma vi skal se på innenfor denne dimensjonen gjelder balansen mellom *nasjonalt fellesstoff* og *lokal tilpasning* av den nasjonale læreplanen. I Hernesutvalgets innstilling fra 1988 heter det om M87:

"Mønsterplanen vil kunne gi store forskjeller mellom klasser, skoler og regioner. Dette vil blant annet gjøre det vanskelig for elever som flytter." (NOU 1988:28. s.25)

På grunn av den friheten som lå i arbeidet med de lokale læreplaner, var utvalget bekymret for ulikhet i skoletilbudet til elevene. Det har klare anbefalinger om at fagplanene i grunnskolen bør bli mer presise enn de veiledende rammeplaner i M87. Utvalget ser i sin innstilling klart at det i skolen er en balansegang mellom felles nasjonalt lærestoff og det lokale lærestoff. Det tas imidlertid klar stilling til mer presise nasjonale fagplaner.

Dilemmaet mellom nasjonalt fellesstoff og lokal tilpasning ble også belyst ved markeringen av 100-årsjubileet for utgivelse av Nordahl Rolfsens lesebøker den 16. desember 1992. I den sammenheng var statsråd Hernes en sentral person. KUF utga nr. 3 av Grunnskolenytt 1992 i forkant av jubileet. Ekspedisjonssjef Hanna Marit Jahr skrev innledningsvis i bladet at Rolfsens lesebøker var med å prege de fleste av oss fram til midten av 1950-årene. Markeringen var ikke å gi seg hen til nostalgien og fortiden, men den var en kombinasjon av å belyse det som var og å gi ideer til å møte framtidens skole. Jahr skrev også at bøkene ga elevene felles referanserammer og felles opplevelser. I dag er Norge i større grad medlem av verdenssamfunnet. Vi påvirkes av massemedier og nyheter som er felles for store deler av verden. Det norske samfunn er heller ikke så homogent som tidligere. Hun stilte så spørsmål om hvordan vi kan ta vare på nasjonal og lokal fellesarv og samtidig ivareta mangfold og variasjon. Jubileet skulle bidra til å skape lys omkring slike spørsmål (KUF 1992 B).

Hernes skrev i en artikkel i jubileumsheftet etter markeringen, at Nordahl Rolfsen hadde et program for å bygge opp fellesskapet i det norske samfunnet. Programmet la også vekt på å bygge ned motsetninger ved å bygge opp kunnskap om Norge og menneskehetens hele livsverden. Det påpekes videre at leseverket på mange måter ble den store leseboka ved stadige forbedringer og nye opplag i over to generasjoner. I artikkelen synliggjøres det at Rolfsen var åpen for verden utenfor Norge, og at han stadig var åpen for nye innspill og ideer til lærestoff fra andre land i sine lesebøker. Leseverket var likevel i hovedsak en bok om Norge. Det ble påpekt at leseverket viste forskjeller mellom by og land, men integrerte kunnskap på tvers av lag og landsdeler. Ved siden av dette synliggjorde bøkene at innholdet hadde en tosidig rolle. Lærestoffet som skulle formidles, måtte bestå av både nasjonal kultur og impulser fra verdenssamfunnet (Hernes 1993).

Artikkelen fokuserer videre på forståelsen av felles referanserammer, felles opplevelser og at leseverket var felleseie for mange av oss. Nordahl Rolfsens leseverk ble brukt som det gode eksempel på at lærebøker styrer lærestoff til fellesskapet. Bøkene var med på å skape fellesskap hos menneskene i datidens norske samfunn. Det kan vel imidlertid her være grunn til å påpeke at det fantes andre samtidige leseverk med helt annet innhold, som skapte andre referanserammer. Ved å se på lesebøkernes historie vet vi at dette bildet slett ikke var så ensidig som det her framstilles. Om vi trekker inn sider ved leseprosessen, så vet vi noe om at leseren er avhengig av å tolke teksten med bakgrunn i egne begreper, erfaringer og behov. Her er vi inne på nye problemstillinger som gir grunn til å se variasjoner og ulikhet i lesernes opplevelse av tekstene (Bjørnsrud 1992).

Dette jubileet og den sterke fokuseringen på nasjonal kultur var med på å bygge opp under de ideer og strømninger som lå innbakt i høringsutkastet og den endelige *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del* (KUF 1993). De nasjonale verdier og norsk kultur ble sett på som en arv norsk skole og norske lærere skulle ta vare på. Ved siden av dette ble det også synlig at det internasjonale samfunnet gir mange innspill til skolen i det norske samfunnet.

Et annet dilemma er balansegangen mellom *det nasjonale fellesstoffet med innhold fra kulturarven og det nye lærestoff som hele tiden utvikles og trenger seg på*. Dette dilemmaet innebærer at skolen med lærere og elever står foran en rivende kunnskapsutvikling innenfor ulike områder. Samtidig skal den ta vare på viktige trekk ved kulturarven og tradisjoner. I dette ligger det også en forståelse av at samfunnet i dag i stor grad betrakter sannhet som subjektiv og kontekstuell, mens en tidligere betraktet sannhet som objektiv og universell. Samtidig er det slik i vårt demokratiske samfunn at mange stemmer har rett til å bli hørt.

Slik sett er det også vanskeligere enn før å finne fram til enighet om skolens mål og innhold. I dagens norske samfunn finner vi med andre ord dermed en svekket tro på at det i det hele tatt finnes noen "fellesnevner" å bygge skolen på (Engelsen 2000 B). På en slik bakgrunn har det vokst fram en *resturativ* retning innen pedagogikken som vektlegger de tradisjonelle verdiene, kulturarven og framtidsoptimisme (Telhaug 1992,1997). Denne retningen ønsker seg tilbake til det trygge og stabile samfunn. Om vi ser på læreplaner til andre land det er naturlig å sammenligne vårt land med, så er dette ikke et særnorsk fenomen. L97 har helhetlig et

innhold som kan sees i forhold til det vi forstår med restaurativ pedagogikk. Engelsen (2000 B) gir følgende beskrivelse av L97.

"Planen hviler på troen fra opplysningstiden, der rasjonell anvendelse av vitenskap og teknologisk innsikt blir forventet å bidra til samfunnsutviklingen. Planen skal framfor alt gi elevene felles referanserammer, ved å gi dem alle en del i den samme kulturarven. Grunnskoleplanen er båret oppe av en sterk framskrittstro med vekt på styrt tilpasning til utviklingen innenfor vitenskapene og teknologien, samtidig som læreplanen legger opp til at skolen skal være motkultur i forhold til det utdanningsmyndighetene ser på som uheldige sider ved samfunnsutviklingen." (Engelsen 2000 B, s.109)

Denne problematikken legger da også opp til at en felles nasjonal læreplan kan bli vanskelig å forholde seg til når kulturene i samfunnet har ulike oppfatninger av hva som kan være felles lærestoff i skolen. En for stram felles referanseramme vil med andre ord være lite ønskelig i et samfunn med endring og mangfold. Det blir samtidig hevdet at om vi skal utvikle kritiske og demokratiske samfunnsborgere må vi ha noen referanserammer felles (Arneberg 1999). Med dette som bakgrunn ser vi at en inkluderende skole må ha respekt for egenverd og individualitet innenfor fellesskapets rammer. En grunnskole med for stor vekt på felles referanserammer med nasjonalt fellesstoff vil kunne skape motsetninger i det verdi- og interessefellesskap som finnes blant mangfoldet av mennesker ute i det norske samfunnet. Samtidig vil det være vesentlig at elevers læring i en inkluderende skole gir en felles faglig ballast som de kan ta med seg ut i samfunnet og i eventuell videre skolegang. Dette er vanskelige balanse ganger, som også skoleledere og lærerne i avhandlingens casestudie drøfter for å få forståelse for begrepet en inkluderende skole

3.2.4 Den kulturelle dimensjonen med elevenes arbeidsmåter og dilemmaer

Teksten i L97 om enhetsskolen legger stor vekt på *elevenes arbeidsmåter*. Samtidig blir behovet for varierte arbeidsmåter synliggjort:

"Einskapsskolen må opne opp for mangfald og variasjon. Opplæringa skal ikkje berre gi teoretisk forståing og dugleik i tale og skrift men stimulere elevane til å ta alle sanser og evner i bruk. Skulen skal ha eit stort innslag av praktisk arbeid. Elevane lærer gjennom å arbeide, prøve og feile." (L97, s.57)

Enhetsskolen betoner et mangfold av aktiviteter og at ulike arbeidsmåter er en del av et likeverdig skoletilbud. Det kommer også fram at en ønsker arbeidsmåter som ivaretar både de teoretiske og praktiske oppgaver i enhetsskolen. Arbeidsmåtene blir ellers sett på som en hjelp for å finne en balanse mellom skolelivet og livet utenfor skolen.

Telhaugs framstilling får fram grunnleggende dimensjoner ved enhetsskolen (Telhaug 1994, 97). Det kan imidlertid se ut som om han har plassert arbeidsformer som en noe nedtonet del innenfor kulturdimensjonen. Samtidig betones den faglige kulturen sterkt i Telhaugs framstilling. I Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del (L97) er riktignok sentrale sider ved kulturdimensjonen sterkt vektlagt gjennom begrepsbruk som de felles referanserammer. Denne planen har også en bred prinsipiell utforming av det felles lærestoffet skolen skal formidle. Således er verdi, kultur- og kunnskapsgrunnlaget godt synlig i denne første del av grunnskolens læreplan.

Samtidig har læreplanens generelle del under kapitlet om det skapende menneske et eget avsnitt om *vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev*. I denne delen synliggjøres arbeidsmåtene. Det er snakk om elevenes undring og evner til å stille nye spørsmål, og om evner til å finne mulige forklaringer på det en har observert. Teksten inneholder intensjoner om både kildegranskning, eksperiment eller observasjon og muligheter for å kontrollere om forklaringene holder.

Dette er ikke arbeidsmåter som bare er knyttet til den faglige kultur. Her er arbeidsmåter som går utover fagperspektivet. Dette er arbeidsmåter som frambringer en elevrolle med deltakelse i læringsprosessens innhold og form. Lærerrollen blir dermed styrt mer i retning av veilederrollen. Derfor er det også naturlig at kapitlet om det arbeidende menneske har fått en egen del som handler om *lærernes og veiledernes rolle*.

Jeg synes det er et poeng å løfte fram dette perspektivet fordi teksten i L97 også er opptatt av den aktive elev og elevenes arbeidsmåter. Det ser ut som det er et klart ønske om at varierte arbeidsmåter skal aktivisere elevene for læring og utvikling. Denne vektleggingen har også som følger at metodefriheten til en viss grad blir tatt fra lærerne.

I St meld nr 29 (1994-95) om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan er det kommet inn en solid del om enhetsskolen under avsnittet om: fellesskap og tilpasning.

Denne delen strekker seg over ni sider. I innledningen slås det fast at enhetsskolen har en viktig balansegang å ivareta. Denne balansen er mellom elevenes individuelle forutsetninger og deltakelse i skolens sosiale, faglige og kulturelle fellesskap. Det ser her ut som om arbeidsmåtene blir sett på som en viktig del av innholdet i fagene. I denne meldingen er dette et bærende prinsipp som blir videreført fra tidligere planer. Samtidig legger innholdet i denne stortingsmeldingen stor vekt på arbeidsformene i grunnskolen. Leik og læring og tema- og prosjektarbeid blir beskrevet og drøftet gjennom flere sider i meldingen. Likevel er det kanskje først og fremst i Innst S nr 15 (1995-96) at arbeidsmåtene blir løftet mer originalt fram i forhold til lærerrollen og elevrollen. Denne innstillingen har en egen del om arbeidsmåter og læremidler.

Flertallet i kirke-, utdannings- og forskningskomiteen sier her at den "doserende lærer" må nedtones og følgende sitat viser hvor vesentlig en synes det er med vektlegging av varierte arbeidsformer:

"...det må tilstrebe en arbeidsform der læreren går inn i rollen som veileder og rådgiver, ved alternative arbeidsmåter som egenaktivitet, gruppearbeid og prosjektarbeid."

I kompetanseutviklingsplanen knyttet til innføring av den nye læreplanen for grunnskolen i perioden 1.1.96-31.12.99 har departementet prioritert områder i læreplanen for den 10-årige grunnskolen som er nye eller sterkere vektlagt enn tidligere (KUF 1996 A). Planens innhold viser oss områder der personalet i særlig grad vil møte nye utfordringer innenfor reformen. I denne planens framstilling av kompetanseutviklingen er leik og læring ett prioritert område og tema- og prosjektarbeid ett annet. Begge disse områdene for kompetanseutvikling har klare sammenhenger med utvikling av elevenes arbeidsmåter i grunnskolen.

Prinsippdelen i L97 får flere steder fram at tema- og prosjektarbeid er viktige innslag i reformskolen. Eksempelvis heter det under avsnittet om *Skapande verksemd og kreative uttrykksformer*.

"I opplæringa skal ein leggje stor vekt på kreative uttrykksformer, opplevingar og refleksjon. Dette skal knytast til arbeidet med fag, i tema- og prosjektarbeid." (L97 s.76)

Tema- og prosjektarbeid skulle etter den endelige utgaven av prinsippdelen i læreplanen ha 20% av timetallet i ungdomsskolen og 30% av timetallet på mellomtrinnet. Temaarbeid skulle ha 60% av timetallet i småskolen. Denne formaliseringen av timetallet mente en ville medføre et forsterket fokus på elevenes arbeidsmåter. I læreplanen av 1939 het det riktig nok at "arbeidsmåten var pensum". Slik sett har dette slagordet og tenkning i retning av elevaktivitetens prinsipp vært med oss lenge. Slik tenkning var også tydelig i M87 gjennom planens utforming av elevenes arbeidsmåter. Gjennom den nevnte bruken av et formalisert timetall ble det vektlagt enda sterkere at den doserende lærer skulle nedtones og prinsippet om den aktivt lærende elev skulle løftes fram.

Vektleggingen i L97 av tema- og prosjektarbeid mente en skulle være med på å legge et grunnlag for at elevene deltok aktivt og fikk muligheter til å utvikle sine kreative evner. Det ble også påpekt at denne planen skulle være medvirkende til tilpasset opplæring og ansvar for egen læring. I prinsippdelens eller "bruas" omtale av *samarbeid* er prosjektarbeid og arbeid på tvers av klasser tatt med som sentrale samarbeidsoppgaver for lærerne (KUF 1994). Dermed er dette føringer som må tas hensyn til når skolene og lærerne i praksis skal arbeide i fellesskap med tema- og prosjektarbeid.

I St meld nr 28 (1998-99) ble det lagt vekt på at utdanningspolitiske prioriteringer nå i større grad var å tilrettelegge skolenes lokale handlingsrom med mindre vekt på nasjonal styring. Dette ble sett på som viktige kursjusteringer i utdanningspolitikken. Med denne stortingsmeldingen som bakgrunn var det da også naturlig at den nye opplæringsloven som ble vedtatt fra 1. august 1999 åpnet opp for større faglig og metodisk frihet for skolene og lærerne. I forhold til tema- og prosjektarbeid ble det nå vektlagt at prosentandelen skulle være veiledende. Jeg skal komme tilbake til flere endringer i opplæringsloven senere i dette kapitlet.

Innenfor kulturdimensjonen med perspektiv på arbeidsmåter er også dilemmaer mellom *lærerstyrt og elevsentrert undervisning* åpenbare. Hvor mye skal elevene være aktive deltakere og ta ansvar for sine læringsprosesser? Hvor mye skal lærerne bestemme av både lærestoff og arbeidsmåter? Et dilemma innefor denne dimensjonen er at den tradisjonelle pedagogikk eller kunnskapsskolen har lagt vekt på elevenes lærestoff, mens den progressive pedagogikk har lagt vekt på elevenes arbeidsform. Denne motsetningen har blitt beskrevet på flere måter. Blant annet har en vist til at kunnskapsskolen er produktorientert, mens den

progressive skole er prosessorientert. I den prosessorienterte skole er læreren blitt sett på som en "kunstner" som former elevene etter sin egen modell eller "gartnerlæreren" som lar elevene utvikle seg i fri vekst. Motsatsen til dette blir "tabula rasa" pedagogikk som sterkt styrer innholdet i kunnskapsskolen (Henriksen 1996).

Klette (1994) gir en beskrivelse av hvordan et utviklingsarbeid forløp innenfor et tidsbegrenset prosjekt med elever og lærere på ungdomstrinnet ved slutten av 1980 - tallet. Hun fokuserer på at det ligger klare motsetningsforhold mellom produkt og prosess i et tidsbegrenset prosjekt hvor elever og lærere deltar. Kravet om et godt produkt vil ofte komme i motsetning til det å ivareta de ulike læringsmessige muligheter som skjer i prosessen. Hun tenker her for det første på graden av elevinnflytelse og muligheter for tilpasse læringen til ulike elevers posisjoner og ståsted. Prosjektet satte likevel igang prosesser som i stor grad ivaretok elevenes individuelle læringsforløp selv om dette muligens gikk på bekostning av resultatet. Det er ellers interessant at hun trekker fram at det finnes ulike læreroppfatninger av hva prosjektet var for lærerne på samme skole. Hun sier at prosjektet med aktiv elevdeltakelse så og si levde sitt eget liv ved siden av den tradisjonelle undervisningen og med relativt vanntette skott mellom de ulike lærerne og undervisningsformene.

Det ovennevnte viser at balansegangen mellom lærersentrert og elevsentrert undervisning ikke er uproblematisk. Samtidig kommer det fram at den enkelte skoles kultur vil ha innflytelse på hvor mye elevenes arbeidsmåter vil komme i fokus i undervisningen. I en inkluderende skole er varierte arbeidsmåter som ivaretar både de teoretiske og praktiske oppgaver grunnleggende. Bruk av ulike arbeidsmåter er med på å tilrettelegge elevenes mangfoldige muligheter for læring. Fokus på den aktivt lærende elev frambringer en elevrolle med deltakelse i læringsprosessenes innhold og form. Leik og læring og tema- prosjektarbeid er arbeidsmåter som det blir lagt vekt på i den inkluderende skolen. Disse arbeidsmåtene medfører at lærerrollen rettes mot veilederrollen.

3.2.5 Ulikhetsdimensjonen og dilemmaer

Enhetsskolen omfatter en respekt for ulikhet og mangfold blant elevene. Hos Stortingets flertall fra 1994 står det: *"Flertallet vil også vise til at en bærende ide i denne sammenhengen er tilpasset opplæring, til alderstrinn og utviklingsnivå, til den enkelte elev og den sammensatte klasse, slik at elevene kan få den nødvendige opplæring og omsorg uavhengig av evner, utviklingsrytme og bakgrunn."* (Innst. O. nr. 36 (1993-94))

Ulikhetsdimensjonen er meget tydelig når jeg leser teksten i L97 om enhetsskolen. Her blir prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever sett på som en sentral bærebjelke. Tilpasset opplæring blir sett på som et overordnet prinsipp i grunnskolens nasjonale læreplan. Enhetsskolen skal være åpen og inkluderende for alle. Det heter blant annet følgende i innledningen under delen om tilpassing.

"For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må einskapsskulen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa." (L97 s.57)

I den generelle delen i L97 har prinsippet om tilpasset opplæring fått en egen overskrift til et av avsnittene under kapitlet om det arbeidende menneske. Dette avsnittet har innledningsvis en ordbruk som viser at sentrale sider ved tilpasset opplæring er lagt vekt på i planen. Her tar jeg med innledningen til avsnittet.

"Skolen må ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme." (L97 s.29)

Vi ser også at begrepet tilpasset opplæring er svært sentralt i delen i L97 om *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen*. Det kommer fram at mangfold og ulikhet hos elevene skal føre til et mangfold av utfordringer for innholdet i grunnskolen.

Prinsippet om tilpasset opplæring blir også profilert i planen for *Kompetanseutvikling* som er knyttet til innføring av ny læreplan for grunnskolen (KUF 1996 A). Her rettes oppmerksomheten mot personalets behov for kompetanse i forbindelse med reformens innhold. Kompetanseutviklingsplanens del om prioriterte områder innledes med at tilpasset opplæring i et samordnet felles skolesystem skal være bærebjelken og drivkraften i den videre utvikling av grunnskolen. Slik denne delen av planen helhetlig er utformet, virker det som om tilpasset opplæring for elevene er et grunnleggende prinsipp bak all kompetanseutvikling som tilrettelegges for personalet i grunnskolereformen. Dersom vi går til innledningen på kapittel 3 om prioriterte områder heter det:

"Prinsippet om alles rett til tilpasset opplæring i et samordnet, felles skolesystem bygget på den samme læreplan, skal være bærebjelken og drivkraften i arbeidet for videre utvikling av grunnskolen." (KUF 1996 A s.13)

Denne formuleringen viser at tilpasset opplæring for elevene er videreført fra M87 og blitt et grunnleggende og overordnet prinsipp i kompetanseutviklingen av lærerne i grunnskolen. Formuleringer som styrker sitatet over er lett å finne fram til i L97. Under delen om tilpassing på side 57 og 58 blir dessuten prinsippet fokusert flere ganger. Innholdet i L97 skal på en slik bakgrunn hjelpe til med å skape god tilrettelegging for elevenes læring og utvikling. En av læreplanens oppgaver blir slik sett å utforme prinsipper det skal arbeides etter i undervisningen.

Tanken om en inkluderende skole kan knyttes sammen med det mangfold av elevforutsetninger som ligger i tilretteleggingen av tilpasset opplæring. En inkluderende skole er også avhengig av at elevene opplever at de har behov og bruk for det innhold som skolen formidler. I en inkluderende skole bør det derfor være utfordringer og rom for alle elever. Prinsippet om tilpasset opplæring vil være sentralt i en inkluderende skole.

Et tydelig dilemma i denne sammenheng er balansegangen mellom *nasjonalt fellestoff og individuell tilpasning*. I dette dilemmaet ligger det muligheter for at tilpasset opplæring kan bli nedtonet for elevene i grunnskolen om utformingen av felles nasjonalt lærestoff blir for omfattende og detaljert (Bjørnsrud 1994). Grunnskolen har et mangfold av elever med svært ulike forutsetninger for læring. Slik sett kan de ikke møte det samme lærestoffet. Om et likeverdig skoletilbud skal bestå, blir det viktig å finne fram til balanseanger mellom elevenes egne erfaringer og det lærestoff som skal være felles for alle. Det har imidlertid vært og er ulike meninger om i hvilken grad tilpasset opplæring er godt synlig og et sentralt prioritert prinsipp i den nye generelle delen av læreplanen. Følgende synspunkter i den tidlige delen av debatten skulle illustrere dette.

I Dagbladet den 18. januar 1995 har Gunn Imsen en kronikk hvor hun blant annet fokuserer på at det gjennom blendende og forførende formuleringssjitter i læreplanteksten ser ut til å bli innført en nykonstruert elev. Dette er en som minner om skolens formulerte idealelev fra 1950-årene. De virkelige, pulserende elevene i 1990-årene kan ikke sammenlignes med denne idealeleven. På denne måten blir det liten sammenheng mellom den nasjonale læreplanens

elev og det mangfold av ulike elever vi faktisk har i grunnskolen. I tillegg ser Imsen konturene av temmelig detaljerte fagplaner for hvert årstrinn. Slik blir mulighetene for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev klart begrenset. Imsen påpeker i kronikken at tilpasset opplæring er blitt klart nedtonet. Samtidig mener hun at den nye generelle delen tilrettelegger for en mer teoretisk skole.

Guðmund Hernes var snar med å svare på denne kritikken. Han har en kronikk i Dagbladet allerede den 21. januar 1995. Her skriver han blant annet at det ikke er riktig at det legges opp til mindre tilpasset opplæring. Begrunnelsen for dette ligger i kapitlet om fellesskap og tilpasning i prinsippdelen. Der understrekes at de individuelle forskjellene er en kilde til sosialt mangfold, og at fellesskapet skal være inkluderende med åpning og rom for alle.

Som de framstår, vurderer disse to kronikkene vektleggingen av tilpasset opplæring i arbeidet med læreplanreformen svært ulikt. Slik sett er dette tolkninger av forarbeidene til L97 som forstår innholdet på ulike måter. Den ene ser tilpasset opplæring som klart nedtonet. Den andre ser en inkluderende skole for alle elever hvor tilpasset opplæring sterkt hører med.

Ser vi på utviklingen av innholdet i de utformede tekstene fra *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del* (KUF 1993), gjennom høringsutkastet om *Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens organisering, oppbygning og innhold* (KUF 1994) til St meld nr 29 (1994-95) og Innst. S. nr. 15 (1995-96) fra kirke,- utdannings og forskningskomiteen, så ser det ut som om tilpasset opplæring betones sterkere etter hvert som nye dokumenter utvikles fram til den ferdige læreplanen L97.

I hele reformarbeidet var det med formuleringer om at alle har rett til tilpasset opplæring og undervisning i en samordnet felles grunnskole som bygger på den samme læreplan. Etter hvert som dokumentene ble utviklet, kom det bedre fram at et likeverdig skoletilbud ikke er det samme som et likt tilbud. Mangfoldet av elever med ulik bakgrunn, ulike interesser og ulike forutsetninger for læring må møtes med mangfold av utfordringer. Det ble også sterkere vektlagt at den enkelte skole alltid må ha rom for tilpasning både til den enkelte elev og de lokale forhold. Slik sett er prinsippet om tilpasset opplæring på flere måter videreført fra generell del i M87 til den nye generelle del av læreplan for 10-årig grunnskole (Bjørnsrud 1999).

Dilemmaet mellom nasjonalt fellestoff og individuell tilpasning innebærer også en fare for at utformingen av felles nasjonalt lærestoff for alle kan bli for omfattende og detaljert. Elevenes erfaringer og livssituasjon blir da i mindre grad tatt hensyn til når de møter fagene og andre sider ved skolens innhold. Tiller (1995) blir av Engelsen (2000) plassert blant de forskere som mener didaktikken er en "opposisjons- eller problematiseringsvitenskap". Gjennom sin bok er han meget kritisk til utdannings- og læreplanreformene på 1990 - tallet. Et viktig budskap er at det didaktiske møtet er for dårlig ivaretatt i norsk skole gjennom grunnskolereformen. Det gode didaktiske møtet skapes i et samspill mellom elevenes hverdag og skolens fag. Her bygges en bro mellom den personlige unike kunnskapen og skolens fellesstoff. Elevenes nysgjerrighet og engasjement kobles opp mot læringsprosesser og hverdagen i skolen. Det nasjonale og lokale lærestoff finnes i en balansegang som utgjør en helhet i elevenes læring. For at denne gode helhet skal la seg realisere, må den profesjonelle lærer ha kompetanse i både fag, arbeidsmåter og nærmiljøet. Det handler om å etablere en nær kontakt mellom lærer og elev hvor både omsorg og dialog i høy grad hører med. Når det gode didaktiske møtet skapes, skjer det meningsfull aktiv læring hos elevene.

Et annet dilemma innenfor denne dimensjonen er forholdet mellom *tilpasset opplæring og ulike sider ved elevvurdering*. Særlig vanskelig blir forholdet mellom tilpasset opplæring og formell vurdering med karakterer. Denne motsetningen er tydelig i både M87 og L97. Det hender lærere spør etter "nøkler" som kan gi dem svar på problemene med elevvurdering. Slike "nøkler" eller oppskrifter er vanskelige å finne, og en rekke forhold peker imot at de finnes. Det at vurderingssystemet skal ivareta til dels motsetningsfylte kvalifikasjoner, gjør ikke valgene enklere. Derfor synes det som en illusjon å tro at noen objektive og nøytrale "nøkler" skulle kunne løse vurderingsproblemet. Innenfor den dilemmafylte skolevirkeligheten synes det derfor som det fornuftigste en lærer kan gjøre er å søke å utnytte de mange handlingsmuligheter som finnes. Det nevnte dilemmaet i elevvurdering er svært problematisk. Samtidig viser det at lærerne må ha kompetanse om elevvurdering for å ta hensyn til de mange dilemmaer som finnes innenfor problemet (Raaen 1996).

Et annet dilemma innenfor denne dimensjonen er balansegangen mellom *omsorg og kunnskap*. Ogden (1990) skriver at vi neppe finner kunnskapsskolen eller omsorgsskolen i rendyrket form noe sted. Han får videre fram at lærernes holdninger og pedagogiske grunnsyn er avgjørende for vektleggingen. Alle skoler må ivareta disse to sider ved undervisningen. Det er også et spørsmål om prioritering av mål, innhold og aktiviteter.

"Det lærerne synes er riktig, bruker de tid på. Men de må også ta hensyn til at elevene har ulike behov. Noen trenger struktur, andre frihet, noen trenger bekreftelse, mens andre først og fremst trenger utfordringer. Behovene varierer med personlige egenskaper og miljø." (Ogden 1990, s.27)

Oppsummert ser vi at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i L97 som ivaretar ulikhetsdimensjonen i begrepet en inkluderende skole. Vi ser også at planen for kompetanseutvikling av personalet i grunnskolen legger vekt på at lærerne forstår og ivaretar tilpasset opplæring for elevene. Innenfor denne dimensjonen oppstår dilemmaet mellom nasjonalt fellesstoff og individuell tilpasning, dilemmaet mellom tilpasset opplæring og elevvurdering og dilemmaet mellom kunnskap og omsorg. I den siste delen av dette kapitlet skal jeg vise til at lærernes samarbeid er en arbeidsform som kan være med på å skape handlingsrom for en inkluderende skole.

3.3 Læring som lagarbeid og læreres handlingsrom i en inkluderende skole

Teksten i den generelle delen av L97 har fått med ideer og tanker som sterkt ivaretar lærernes fellesskapstenkning i skolen. Avsnittet om *Læring som lagarbeid* har med en rekke formuleringer som støtter opp om lærersamarbeid for å skape en god skole for elevene. Eksempelvis heter det:

"I dag er undervisning og læring lagarbeid Med mer utstrakt bruk av teamundervisning og prosjektarbeid blir lærerne viktigere både som partnere og arbeidsledere. Det krever både felles tid på skolen og samordning av virksomhet på tvers av tradisjonelle klasseinndelinger." (L97 s.33-34).

Gjennom blant annet disse formuleringer kan vi se at de nasjonale intensjonene om fellesskap i personalet er ivaretatt. Tradisjonen med vekt på lærersamarbeid er dermed videreført fra M87 og inn i den nye planen. Den privatpraktiserende lærer er sterkt nedtonet og lite ønskelig i begge planene. I begge planer blir det løftet fram at planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning krever felles innsats av skolens ledelse og lærere.

Det verdt å merke seg at det gjennom høringsrunden til *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del* i L97 kom fram kritikk i forhold til at tekst om personalets samarbeid ikke var med i H92 (KUF 1992 A).

Jeg var med på å bearbeide høringsuttaalelsene, og det kom klart fram meninger om at innhold om teamorganisering og fellesskapstenkning blant skolens personale var fraværende i det utsendte høringsdokumentet. Flere sentrale høringsinstanser, som Norsk Lærerlag (1992) og Lærerutdanningsrådet (1992) uttalte seg den gang tydelig og mente at tekst med prinsipper om lærersamarbeid og teamarbeid måtte komme med i det nye læreplanverket. Uten dette innholdet kunne lett lærerrollen bli privatisert, og det kollektive arbeidet i skolen kunne komme til å bli svekket. Det ble av sentrale høringsinstanser poengtert at det gode lærersamarbeidet for å skape "vi-skolen" hadde vokst fram under M87. Utviklingen hadde slik sett gått i riktig retning og måtte ikke bli borte. I den nye læreplanen måtte derfor dette felles lærerarbeidet gjennom blant annet synliggjøring av teamarbeid bli viktig for å utvikle en enda bedre skole (Bjørnsrud 1994, 1995).

Det så med andre ord ut som om den eller de som hadde skrevet H92 for departementet til denne generelle delen av L97 i liten grad hadde vært opptatt av samarbeid og fellesskap i skolens personale. Kanskje ble det slik fordi planmakerne kjente for lite til den kontekst eller virkelighet som preget arbeidet til lærerne i skolen. Departementet, med daværende Statsråd Gudmund Hernes, tok hensyn til de mange innvendinger om manglende tekst og innhold med teamarbeid og felles lærerarbeid som kom fram gjennom høringsrunden. Den nyskrevne teksten fikk samme form som resten av dokumentet. I overskriften ble *Læring som lagarbeid* og ikke teamarbeid nå brukt. Dette avsnittet tok samarbeid i personalet på alvor. Gjennom denne teksten ble igjen det kollektive arbeidet i skolen ivaretatt (Bjørnsrud 1999).

Selv om det kollektive arbeidet er tatt vare på i lærplanteksten har ikke alle lærere ute i skolen samme evne og vilje til praktisk gjennomføring av fellesskapstenkningen. I dette kan det blant annet ligge en fortrolighet til det som er, og ikke nødvendigvis motstand mot nye ideer eller reformer. Kirsti Klette fulgte lærere ved en ungdomsskole i arbeidet med et lokalt utviklingsarbeid over et lengre tidsrom. I dette studiet prøvde hun å vise hvordan lærersamarbeid påvirker lærernes yrkesreportoar. Hun skriver blant annet:

"Reformpolitiske tiltak, som for eksempel økt grad av lærersamarbeid, har en tendens til å undervurdere hvordan reformenes utfall er avhengig av aktørenes evne til å tilpasse seg disse nye tiltakene og skape nye former for praksis konsistent med reformens innhold." (Klette 1998, s. 173)

Hun påpeker ellers at det å etablere felles standarder for praktisk yrkesmestring både er utfordrende og vanskelig i et yrke som tradisjonelt har hatt høy grad av autonomi. Likeledes vises det til at læreryrkes personlige og intuitive utforming med variasjoner kan være med å skape vansker for kollektiv forpliktelse og felles handlingsmønster. Likevel er det slik at skoler i dag stort sett er organisert i forhold til ulike former for samarbeid der også teamarbeid er en del av strukturen. Denne formen for samarbeid medfører at lærerne på teamet drøfter og reflekterer over undervisningen (jfr. Fullan og Hargreaves 1995, Tiller 1999, Møller og Paulsen 2002).

Tilpasset opplæring er, slik jeg har fått fram over, et sentralt og overordnet prinsipp i en inkluderende skole. Dette prinsippet bygger i hovedsak på at elevene i norsk skole har ulike læreforutsetninger for å kunne tilegne seg læreplanens innhold. Elevene skal behandles likeverdig, men da må det tilrettelegges for undervisning slik at skolen klarer å ta hensyn til elevenes ulike individuelle læreforutsetninger.

På en slik bakgrunn skal teksten i L97 gi handlingsrom for individuell tilpasning til eleven. Lærerne må utnytte handlingsrommet som finnes i L97 til sin undervisning. Dette handlingsrommet skal være med på å synliggjøre sammenhenger mellom intensjoner i L97 og hva de gjør i praksis med elevene. Samtidig skal vi nå se på at det er et dilemma mellom prinsippet om tilpasset opplæring i den generelle delen av L97 og innholdet i fagplanene. Dette kan begrunnes med at den generelle delen åpner opp for stor grad av handlingsrom, mens fagplanenes formuleringer om at "elevene skal lære" begrenser utvalg av lærestoff. Balansegangen mellom elevenes læring basert på tilpasset opplæring opp mot kravet om felles referanserammer er problematisk å gjennomføre. Slik sett vil dette "bruddet" kunne begrense eller hindre lærerne i å skape en inkluderende skole med tilpasset opplæring.

Under delen i L97 om læreplaner for fag, innhold og oppbygging er denne motsetningen eller disharmonien tydelig og lett å se i teksten. Her blir både sentrale trekk ved fellesstoffet og tilpasset opplæring formulert på den samme side. Om fellesstoffet sier teksten:

"Lærestoffet slik det er utforma i mål og hovedmoment, er eit sentralt fastsett fellesstoff, som alle elevane i utgangspunktet skal arbeide med. Fellesstoffet aukar i omfang gjennom skulegangen og er størst på ungdomssteget." (L97 s.68)

Hvordan står så innholdet i dette sitatet om fellesstoffet i forhold til vektleggingen og betydningen av tilpasset opplæring? Dette spørsmålet vil jeg prøve å gi noen svar på i det følgende. Tidligere i 3.2.5 har jeg vist til at *Kompteanseutviklingsplanen* fra KUF omtaler tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp. Formuleringer om dette kan vi også finne under delen om læreplaner for fag, innhold og oppbygging i L97.

"Tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp. Alle elevane skal få møte oppgåver og utfordringar dei kan strekkje seg etter og vekse på og som dei maktar og meistrar. For å møte individuelle behov må både det felles og det lokale lærestoffet tilpassast foresetnadene til elevane. Det gir høve til ulik behandling og fordjuping og for variasjon i art, vanskegrad, mengd, tempo og progresjon." (L97 s.68)

Dersom vi ser på innholdet som legges inn i tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp i læreplanen, ser det ut som om det sentralt fastsatte lærestoffet inndelt i årstrinn er underordnet tilpasset opplæring for elevene. Dermed blir det opp til lærerne å finne gode balanse-ganger mellom innholdet i tilpasset opplæring i generell del og fagplanenes omfang og presiseringer av fellesstoff i L97. Dette betyr at lærere ved å bruke handlingsrommet i L97 må begrunne sin pedagogiske praksis ved gjennomføring av undervisning for elever de har ansvar for.

Tilpasset opplæring for å inkludere elever vil i praksis si at den enkelte elevs læreforutsetninger er med på å avgjøre hvor mye av fagplanenes fellesstoff som skal være med i hans eller hennes læring. Slike utfordringer og prosesser som vi her snakker om vil både være arbeidsomme, tidkrevende og noen ganger frustrerende. Tilpasset opplæring for å skape inkludering vil således ikke være noen tilstand som den enkelte skole og lærer kan si de har nådd og er ferdige med. Inkludering i balansen mellom læreplanens prinsipp om tilpasset opplæring og hovedmomentene med nasjonalt fellesstoff dreier seg om kompetanse hos den enkelte og i lærersamarbeidet for å bruke handlingsrommet kontinuerlig.

Jeg har tidligere i kapitlet vist til at St meld 28 (1998 – 99) la opp til å tilrettelegge for en kursjustering i utdanningspolitikken med et større lokalt handlingsrom for skolelederne og lærerne. Dette kommer fram flere steder i meldingens tekst. Blant annet heter det: *"Departementet vil i åra framover vere særleg opptekne av å sikre mangfald og handlingsrom gjennom lokal tilpassing og organisasjonsutvikling."* (St meld nr 28 1998-99, s.35)

Samtidig blir dette konkretisert gjennom innhold i opplæringsloven av 1. august 1999. Denne opplæringsloven har tekst som klart kan relateres til problemer omkring tilpasset opplæring og læreres handlingsrom i en inkluderende skole.

For det første blir plasseringen av hovedmomentene i L97 på klassetrinn gjort veiledende. Samtidig er en forpliktet til å arbeide med det enkelte hovedmoment i løpet av det hovedtrinn det er lagt til. Dette vil med andre ord si at lærerne kan tilrettelegge innhold i hovedmomenter gjennom en treårsplan på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. På småskoletrinnet kan hovedmomentene tilpasses et fireåring løp. Sagt på en annen måte er ikke lenger hovedmomentene bindene til klassetrinnet men til hvert av de enkelte trinn i grunnskolen. Slik sett vil jeg vurdere denne kursjusteringen til å nærme seg arbeidet med treårsplaner som lærerne hadde i forhold til M87.

For det andre kan lærerne som ledd i det lokale arbeidet med L97 erstatte eller velge bort enkelte hovedmoment om de vurderer at måla for faga og hovedtrinna fremdeles kan nås. Dette andre momentet er også en klargjøring av lærernes handlingsrom for å skape en mer inkluderende skole for sine elever. Samtidig er også dette punkt hvor jeg ser at L97 blir mer lik M87. Sagt annerledes viser begge disse momentene i opplæringsloven at departementets forståelse av læreplanstyring er blitt mer vinklet mot større faglig frihet til skolelederne og lærerne. Det lokale perspektivet er sterkere ivaretatt gjennom denne utformingen av teksten i opplæringsloven (Koritzinsky 2000).

Med begrepet handlingsrom i skolen, eksisterer det flere forståelser og definisjoner (Se f.eks Telhaug 1990, Dale 1993, Berg 1999, Flom 2002). I denne avhandlingen menes med handlingsrom i skolen primært den frihet fra handlingstvang som framkommer innenfor lærernes muligheter for valg som har bakgrunn i den nasjonale læreplanen når det gjelder tilrettelegging av elevenes læring .

Som ansatte i en offentlig skole skal lærerne være lojale mot læreplanen, samtidig som det hører med en forpliktelse til å arbeide med den for å skape et handlingsrom både for seg selv og sine elever. Både i kapittel 7, 8 og 9 kommer det fram ulike perspektiver som kan legges inn i begrepene handlingsrom og handlingstvang for lærerne når det gjelder tilrettelegging av elevenes læring.

3.4 Oppsummering

Jeg startet kapitlet med at 1990-tallets læreplanreform i grunnskolen på mange måter har videreført enhetsskolebegrepet samtidig som begrepet den inkluderende skole for første gang har kommet inn i den nasjonale læreplanen som nå er L97. Vi har sett at både den inkluderende skole og enhetsskolen som ideologi lever i beste velgående på formuleringsplanet i forarbeider og den endelige utforming av L97.

I kapitlet drøftes fire dimensjoner ved enhetsskolen som også relateres til forståelse av den inkluderende skolen. Det som framheves i dette kapitlet er at det oppstår dilemmaer under hver dimensjon om vi ser teksten i L97 sammen med det mangfold av elever som hører med i en inkluderende skole.

Gjennom kapitlet er det synliggjort at den inkluderende skole slett ikke er uproblematisk og entydig. Forståelsen av en inkluderende skole bygger for det første på den felles tekst som utformes i nasjonale læreplandokumenter. Denne felles referanserammen er ment å danne utgangspunkt for lærernes undervisning og tilrettelegging for elevene i skolehverdagen. Disse nasjonale læreplandokumentene skaper en enhetlig retning for arbeidet i alle landets grunnskoler.

Jeg har i framstillingen valgt å la begrepet den inkluderende skolen være et overordnet begrep fordi det synliggjøres klart gjennom dette begrepet at mangfoldet av elever i utgangspunktet hører med. Skolen møter dem med tilrettelagt og tilpasset undervisning. Ideelt sett er det ingen som skal være utenfor fellesskapet. Elever kommer slik de er, og skolen inkluderer dem. Visjonsmessig og på formuleringsplanet er tanken i L97 om en inkluderende skole knyttet sammen med tilpasset opplæring for elevene.

I denne framstillingen er ressursdimensjonen, den sosiale dimensjonen, ulikhetsdimensjonen og den kulturelle dimensjonene likeverdige og de står i relasjon til hverandre for å skape sammenheng og helhet. Uten en slik helhet blir både enhetsskolebegrepet og inkluderingsbegrepet fragmentarisk og kan smuldre bort.

Samtidig har vi sett at dilemmaene i dimensjonene er problematiske. Det finnes en rekke av disse som det er umulig å finne en riktig løsning på og ha en fasit til. Disse dilemmaer må skoleledere og lærerne forholde seg til i en skole som er felles og inkluderende for alle.

Senere skal vi i avslutningskapitlet i avhandlingen se at de fire dimensjonene i en inkluderende skole også kan knyttes sammen med lærernes muligheter for valg og handlingsrom.

Hos Engelsen (1993) kommer det klart fram at læreplaner gjerne utformes som "pluralistiske kompromissformuleringer". Man velger formuleringer som skaper harmoni i læreplanteksten. Når lærerne drøfter og analyserer teksten, vil de oppdage at den kan dekke over temmelig stor uenighet i sentrale utdanningsspørsmål. Grunnleggende verdikonflikter kan ligge skjult og innbakt i læreplanteksten. Disse konflikter blir synlig gjennom lærernes analyser, drøftinger og arbeide med læreplanen.

Som jeg har vist til i kapittel 1 vil slike analyser og drøftinger i dette forskningsarbeidet foregå gjennom læreres aksjonslæring hvor teamarbeid og felles samarbeid er en forutsetning. I L97 er det lagt inn intensjoner om lærernes samarbeid i team for å utvikle skolen. Siden dette perspektivet ble tydelig i teksten om *Læring som lagarbeid* er også dette tatt med som en arbeidsform lærerne bruker for å tilrettelegge en inkluderende skole.

I L97 har vi sett det er en egen del om enhetsskolen. Denne delen viser oss de grunnleggende trekk ved enhetsskoleideologien slik den er relatert til læreplanreformen for grunnskolen. Her blir imidlertid ikke teksten relatert til de ulike dilemmaer som er beskrevet i dette kapitlet. Selve læreplanteksten er preget av harmoni i forhold til enhetsskolebegrepet.

Skoleledernes og lærernes tolkning av læreplanteksten er av betydning når de skal utforme den inkluderende skolen for elevene. Denne prosessen er gjerne skolebasert og foregår ved at personalet leser, drøfter og reflekterer over læreplandokumentene.

Drøftingen av inkluderingsbegrepet i L97 i dette kapitlet har relevans for temaene i aksjonslæringen som ble gjennomført med det pedagogiske personalet ved case-skolen. Likeledes vil innholdet i dette kapitlet ha relevans for analysen og drøftingen av empirien fra denne aksjonslæringen. Som vi så i kapittel 1 var følgende temaer med i prosessen som har blitt gjennomført i forhold til aksjonslæring med læreplanen gjennom case-studiet: Enhetsskolen som en inkluderende skole, Læring som lagarbeid, Tilpasset opplæring i en inkluderende skole og Handlingsrom og handlingstvang i L97.

I tillegg er det med en femte del om aksjonsforskning med bakgrunn i brevmetoden. Denne delen viser hvordan hvert lærerteam ved case-skolen vurderte ulike sider ved de ovennevnte fire temaer gjennom samtaler som ble oppsummert i brev fra dem til skoleledelsen, plangruppen, de andre i personalet og meg som forsker.

Aktuelle tekster i L97 har i forhold til disse temaene blitt lest og tolket av skoleledere og lærere ved skole-caset. Skolens pedagogiske personale har med andre ord gjennomført aksjonslæring med de nevnte temaene for å bedre forstå begrepet den inkluderende skolen. Hvordan dette har blitt gjennomført er beskrevet og drøftet i avhandlingens kapittel 6, 7 og 8.

DEL B

**AKSJONSFORSKNING OG AKSJONSLÆRING I ET
FORSKENDE PARTNERSKAP**

... og hvordan det kan være at samarbejdet kan være et godt eksempel på et samarbejde, der er baseret på gensidig respekt og tillid. Det er vigtigt at understrege, at samarbejdet ikke er en automatisk succes, men at det kræver en aktiv indsats fra alle parter. Dette er et vigtigt aspekt af samarbejdet, som bør tages hensyn til i alle situationer. Det er også vigtigt at understrege, at samarbejdet kan være en vigtig del af en organisations succes, og at det bør være et mål for alle organisationer. Dette er et vigtigt aspekt af samarbejdet, som bør tages hensyn til i alle situationer.

I det følgende vil vi se på nogle af de vigtigste aspekter af samarbejdet, og hvordan det kan være en vigtig del af en organisations succes. Dette er et vigtigt aspekt af samarbejdet, som bør tages hensyn til i alle situationer. Det er også vigtigt at understrege, at samarbejdet kan være en vigtig del af en organisations succes, og at det bør være et mål for alle organisationer. Dette er et vigtigt aspekt af samarbejdet, som bør tages hensyn til i alle situationer.

Det er derfor også vigtigt at se på nogle af de vigtigste aspekter af samarbejdet, og hvordan det kan være en vigtig del af en organisations succes. Dette er et vigtigt aspekt af samarbejdet, som bør tages hensyn til i alle situationer. Det er også vigtigt at understrege, at samarbejdet kan være en vigtig del af en organisations succes, og at det bør være et mål for alle organisationer. Dette er et vigtigt aspekt af samarbejdet, som bør tages hensyn til i alle situationer.

4 Teoretiske perspektiver på aksjonsforskning

4.1 Innledning

Denne avhandlingen er en studie av aksjonslæring som strategi for å utvikle en skole slik at lærere bedre kan forstå idealene i L97 om en inkluderende skole. Aksjonsforskning blir i denne sammenheng en systematisk undersøkelse av den aksjonslæring som har foregått med skoleledelsen og alle lærerne i skole-caset for å finne svar på problemstillingen. Det kunne vært brukt flere metoder fra kvalitativ forskning for å vise skolelederens og læreres planlegging, gjennomføring og vurdering når de sammen utvikler en modell for aksjonslæring i skolen, slik at en kan forstå og sette ord på prosesser i lærerarbeidet med å lese og tolke L97.

I det foreliggende case - studie på skolenivå er det hentet inn empiri gjennom bruk av strategier og metoder som har tilhørighet i aksjonsforskning. I case - studier, hvor en gjør bruk av aksjonsforskning, forholder en seg gjerne til få enheter med mange temaer og egenskaper. Samtidig vil det i slike studier være gode muligheter for å utvikle problemstillinger og design underveis. Her finnes imidlertid ingen framgangsmåter som garanterer at man har kontrollert for alt med standardiserte regler. Som i andre vitenskapelige arbeider er det også i case - studier mangel på klare prosedyrer knyttet til drøfting og bearbeiding av det innsamlede empiriske materialet (Andersen 1997).

Det blir derfor også gjerne hevdet at det i teoretisk styrte case - studier kan være en fordel med klare modeller (Yin, 1981). Hos Yin blir det videre påpekt at det er en styrke at en velger rett case og styrer det empiriske arbeidet ut ifra en klar modellforståelse. Det blir videre framhevet at case studier har en fordel fordi empirisk rikdom kan gi forskerne godt utgangspunkt for å identifisere mangfoldige mønstre og egenskaper. I slike studier vil videre forklaringer kunne defineres som egenskaper ved den organisasjonen eller kulturen som studeres. Samtidig er det forskere som reagerer negativt på alle forsøk på teoribruk med bakgrunn i samfunnsvitenskapelige fenomener. Et slikt syn står også sterkt blant mange forskere som driver med case - studier hvor en er mest opptatt av å bruke sin empiri til å beskrive hvordan noe skjer. Dette blir fremhevet som case - studiets styrke i for eksempel "grounded theory" (Glaser og Strauss 1967). Begge disse forståelser av forskning innen case - studier har overføringsverdi til dette forskningsarbeidet.

Med bakgrunn i de læreplanteoretiske perspektiver i kapittel 2 og ved å beskrive og drøfte ulike begreper i aksjonsforskning i dette kapitlet, kommer jeg fram til en strategi for å gjennomføre egen empiriinnhenting. Som vi senere skal se har jeg valgt aksjonsforskning som strategi fordi det gir muligheter til et bytteforhold mellom teoriutvikling og utvikling av skolen og lærerne. Først i kapitlet tar jeg med en del hvor kjennetegn ved observasjon og utvikling av teori som kan sees i sammenheng med case - studier. Etter dette legges vekten på en vitenskapelig drøfting av begrepet aksjonsforskning. Med bakgrunn i Carr og Kemmis klassiker *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* (1986) plasseres aksjonsforskning i en vitenskapelig sammenheng, og noen sterke og svake sider ved deres argumentasjon drøftes. Begrepene teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og frigjørende aksjonsforskning danner en forståelse av hvilke valg og muligheter som ligger i metoden. Disse begrepene blir i dette kapitlet sett som relevante til det gjennomførte case – studiet ved den aktuelle grunnskolen i dette studiet. Drøftingen av de nevnte aksjonsforskningsbegrepene danner bakgrunn for konkretisering og beskrivelse av egen aksjonsforskning i kapittel 5. Jeg tar også med noen sider ved de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora som har klar sammenheng med temaer som kommer opp under empiriinnhenting i denne avhandlingen.

4.2 Observasjon i case - studier med noen relasjoner til aksjonsforskning

I artikkelen *Science: Conjectures og Refutations* (1963) drøfter Karl Popper tre momenter som det er verd å feste seg ved når det gjelder observasjon.

“Observation is always selective. It needs a chosen object, a definite task, an interest, a point of view, a problem. And its description presupposes a descriptive language, with property words; it presupposes similarity an classification, which in its turn presupposes interests, points of view, and problems...for the scientist by his theoretical interests, the special problem under investigation, his conjectures and anticipations, and the theories which he accepts as a kind of background: his frame of reference, his “horizon of expectations”. (Popper 1963, s.46 - 47)

For det første legger han vekt på at observasjoner alltid er selektive. Hensikten med vår observasjon og våre interesser er med på styre hva vi ser, hører og oppfatter. Problemstillingen og temaet er med andre ord med på å skape retning i det forskningsarbeidet som gjennomføres. For det andre trenger vi ord og begreper for å beskrive og betegne de

egenskaper som observeres. Vi lever i ulike kulturer som skaper forskjellige ordtilfang for klassifisering av omverden. Sagt annerledes har folk et vokabular som er tilpasset beskrivelse av fenomener i deres hverdag. Det tredje punktet handler om at en teoretisk referanseramme alltid ligger bak det forskeren observerer. Enhver observasjon er således koblet sammen med at vi ikke kan registrere noe med mindre vi allerede har en formening om hva det er. Slik sett henger persepsjon og teoretisk refleksjon sammen. Det ligger en teoretisk forståelse inne før empirien innhentes. Som tidligere skoleleder og lærer i grunnskolen har jeg arbeidet i en kultur som ligner den jeg skal beskrive. Som jeg har vært inne på i kapittel 1 er dette både en fordel og en ulempe ved min forskerrolle. Arbeidet med teori som har styrt forskningsarbeidet har imidlertid hjulpet meg til å få distanse til de temaer jeg har arbeidet med blant deltakerne på skolenivå. Som vi også senere skal se i kapitlene 5, 6, 7, 8 og 9 får jeg dessuten gjennom min forskerrolle andre arbeidsoppgaver enn jeg ville hatt som lærer.

Boken *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser og Strauss 1967) har et innhold som er en motreaksjon på at teori var utgangspunktet for undersøkelsene slik det blant annet over er beskrevet hos Karl Popper. Poenget hos Glaser og Strauss er at begrunnet teori tar utgangspunkt i empiriske data. Begrepsutvikling foregår gjennom en begrunnet metodikk for teoriutvikling i denne type case - studier. Utgangspunktet for begrepsdannelse er ikke teoriutvikling gjennom deduksjon. I et senere arbeid av Strauss heter det...*many people mistakenly refer to grounded theory as inductive theory (Strauss 1987, s.12)*. Sentralt innenfor dette perspektivet er at det ikke ensidig vektlegges verken induksjon eller deduksjon. Det er samspillet mellom dem som vektlegges. Studienes empirimengde gjør det mulig å bruke samspillet mellom induktiv kreativitet og deduktiv utprøving av teori. Det kommer fram at case - studier ofte vil starte induktivt, i den forstand at hypoteser og teoretisk relevans framkommer etterhvert i prosjektet. Innen grounded theory er det videre sentralt at forskeren identifiserer hoveddimensjoner i det aktuelle empiriske materialet. Det er tydelige mønster som fanger opp og viser oss hovedvariasjoner i empirien. Det neste skrittet blir å danne begreper som fungerer som linser ved å samle observasjoner og gi dem mening. Slik sett gir her detaljerte empiriske beskrivelser i enkeltstudier oss nye begreper og forståelse. Her legges det vekt på at begrepsutviklingens sterke empiriske forankring nettopp gjør dem slagkraftige som analytiske redskaper. At case - studier kan føre fram til teoridannelse i form av begreper har klar sammenheng med grounded theory eller begrunnet teori.

Om jeg igjen ser på den ovennevnte artikkel av Karl Popper så heter det blant annet:

"...the criterion of the scientific status of a theory is its falsifiability, or refutability, or testability ...if a theory is found to be non-scientific...it is not thereby found to be unimportant...or meaningless...But it cannot claim to be backed by empirical evidence in the scientific sense." (Popper 1963, s.37-38)

Med en slik bakgrunn er en vitenskapelig teori en teori som er gjenstand for en bestemt type utprøving gjennom en kritisk metode. Med bakgrunn i teori formuleres hypoteser. Dersom det hele arter seg som hypotesen sier, så er teorien blitt styrket på det aktuelle området. Teorien har fått empirisk støtte gjennom kritisk drøfting av hypotesen. Man kan imidlertid aldri gjennom Poppers tenkning være sikker på om hypoteser er sanne. Ved å være kritiske, teste og drøfte dem kan vi klare å falsifisere dem. Vi kan med andre ord ikke verifisere dem. Derimot kan vi vise at en hypotese er falsk. Vi kan falsifisere den.

Om vi igjen går til grounded theory så fikk Glaser og Strauss fram i sin bok ikke bare samspillet mellom induktiv og deduktiv tenkning. De drøftet også teoriutvikling og verifisering. Her advares det mot å starte med forutinntatt teoretisk tolkning som på mange måter dikterer formulering av hypoteser og som igjen styrer hva vi finner gjennom vår observasjon. Mangel på forutinntatthet er imidlertid ikke det samme som forutsetningsløshet. Det blir imidlertid vesentlig at forskeren tidlig begynner å utvikle hypoteser. Med et slikt utgangspunkt vil drøfting av empiriske data kunne falsifisere disse hypoteser og være med å lage nye hypoteser i det videre arbeidet.

I den etterfølgende beskrivelsen og drøftingen av aksjonsforskning er Poppers momenter verdifulle. Den tekniske aksjonsforskningen er nettopp preget av hans momenter. Her blir observasjonen selektiv fordi den har bakgrunn i en problemstilling med hypoteser som er med på styre hva forskere ser etter og hva han dermed kommer til å finne. Forskere definerer med andre ord både problemet og retningen på prosessen. Det blir lagt vekt på kjent teori og tidligere brukte begreper (Carr og Kemiss 1986). Innholdet i "grounded theory" har gode sammenhenger med den pedagogiske aksjonsforskning. Gjennom dialoger mellom forskeren og skolens personale tilrettelegges det for ulike valg og kritiske refleksjoner. Temaene som hentes fram kommer fra personalet selv. Slik blir empirien som samles inn i sterkere grad styrt av de en forsker sammen med. Det brukes en mer induktiv tilnærming (Carr og Kemiss 1986).

4.3 Vitenskapsteoretiske problemer i aksjonsforskning

Innenfor samfunnsvitenskap er aksjonsforskning et etablert begrep, som stadig har blitt utviklet siden Kurt Lewin lanserte begrepet i 1950 og 60 - årene. I case -studier basert på aksjonsforskning forholder en seg gjerne til få enheter med mange egenskaper. Aksjonsforskningens vitenskapelige grunnlag og status har som annen samfunnsvitenskapelig forskning vært preget av uklårheter og uenigheter.

I dette kapitlet beskrives og drøftes en vitenskapsmodell etter en av aksjonsforskningens klassikere *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* (Carr og Kemmis 1986), som viser at aksjonsforskning kan ha forskjellige vitenskapelige retninger. Aksjonsforskning drøftes her for det første i forhold til en retning der hovedhensikten er utvikling av teori. For det andre drøftes ulike sider ved at forskeren deltar i løsninger av praktiske problemer i samarbeid med andre både for å utvikle praksis og utvikle teori. I tillegg drøftes det i slike studier ulike muligheter for teoriutvikling gjennom å utvikle problemstillinger og design underveis.

Hos Carr og Kemmis blir det hevdet at det var Kurt Lewins teoretiske forståelse av problemfeltet som dannet utgangspunktet for hans forskning. Dette blir blant annet begrunnet med at arbeidshypoteser var utgangspunkt for forskningen. Selv om han var åpen for at de kunne endres underveis, så sier Carr og Kemmis at det her ble brukt en *teknisk* innfallsvinkel til aksjonsforskning. Samtidig hadde han klart definerte trinn i forskningsprosessen. Det første trinn gikk ut på at forskeren foretok en analyse av en situasjon. Denne analysen dannet bakgrunnen for den aksjon som ble iverksatt. Gjennomføringsfasen ble studert og empiri samlet inn om virkningen av aksjonen. De slutninger forskeren da kom fram til dannet grunnlag for gjennomføring av nye aksjoner. Samtidig var det sentralt å utvikle teori om prosesser og endringer i praksisfeltet.

Carr og Kemmis hevder at den *pedagogiske* aksjonsforskningen er annerledes. Selvsagt vil forskerne også her stille med sin forståelse og referanseramme for det felt som studeres. Utgangspunktet for forskningen er imidlertid ikke teori og hypoteser. Etter deres syn blir det mer riktig å si at aksjonsforskningen skal kunne generere hypoteser. Slik sett får de også en induktiv tilnæringsmåte. I den pedagogiske aksjonsforskning er det viktig å forbedre praksis. Utvikling av teori er mer underordnet. Senere i kapitlet vil jeg vise at dette standpunkt er problematisk i forhold til aksjonsforskning som vitenskap.

Carr og Kemmis drøfter også en vitenskapelig plassering av aksjonsforskning i forhold til tre ulike retninger. Disse er for det første den tekniske aksjonsforskning som de plasserer innenfor den empirisk analytiske forskningstradisjon. For det andre er det den praktiske aksjonsforskning som plasseres i forhold til den hermeneutiske forskningstradisjon. For det tredje er det den frigjørende aksjonsforskning som de plasserer innenfor den kritiske forskningstradisjon.

4.3.1 Teknisk aksjonsforskning

I den *tekniske* aksjonsforskning blir personalet sett på som medløpere som gir fra seg kunnskap om hva som skjer og hvorfor det skjer til en eller flere som kommer utenfra. Forskerne bestemmer retningen på prosjektet og utformer problemstillinger og hypoteser det skal arbeides med. Hovedinteressen er knyttet til teoriutvikling. Hos aktørene er det en svak eller fraværende kritisk selvrefleksjon i forhold til å utvikle prosjektet. Her kan det oppstå en situasjon hvor deltakerne helt underkaster seg forskernes autoritet og lar de styre prosessen.

“Technical action research occurs when facilitators persuade practitioners to test the findings of external research in their own practices, but where the outcome of these tests is to feed new findings into external research literatures. In such situations, the primary interest is in the development and extension of research literatures...”(Carr og Kemmis 1986, s. 202)

Hos Carr og Kemiss kommer det fram at denne form for aksjonsforskning har liten overføringsverdi til praksis. Det finnes ingen direkte vei fra slik forskning til praktiske handlinger.

4.3.2 Praktisk aksjonsforskning

Innenfor den andre retningen med *praktisk* aksjonsforskning er det gjensidig samarbeid mellom forskeren og deltakerne. Forskerrollen omtales som prosessveileder. Her oppmuntrer forskeren til deltakernes refleksjoner rundt egen praksis. Forskeren får således en mer sokratisk rolle for å utvikle dømmekraft hos deltakerne. Gjennom dialoger mellom forskeren og en skoles personale tilrettelegges det for mer ulike valg og kritiske refleksjoner. Fordi denne retningen utvikler deltakernes evne til å begrunne praksis har den fått navnet praktisk aksjonsforskning.

"It is to be distinguished from technical action research because it treats the criteria by which practices are to be judged as problematic and open to development through self-reflection, rather than treating them as given." (Carr og Kemmis 1986, s. 203)

Innenfor denne retningen kan forskerne bruke analytiske verktøy i form av begreper og deretter gjennom sin nødvendige distanse gi en analytisk beskrivelse av deltakernes praksis. Med bakgrunn i det ovennevnte vil en her både kunne utvikle deltakernes forståelse av egen praksis og utvikle teori. Inn under denne retningen for aksjonsforskning vil jeg plassere Stenhouses (1975) drøfting av læreren som forsker med vekt på refleksjon og forståelse av egen praksis. Her prøver en bevisst å få til et bytteforhold mellom forskere og praktikere. I samarbeid med andre kolleger er hver lærer med i et vitenskapelig fellesskap hvor det kan utvikles hypoteser som man tester kritisk. Forskningen skal være tett knyttet til de aktuelle problemene i skolehverdagen. Læreren må også ha kompetanse til å forske på eget arbeide. Slik kan en komme fram til ny erkjennelse. Likeledes legger Stenhouse (1975) vekt på spenningsforholdet mellom lærere og profesjonelle forskere for både å utvikle praksis og utvikle teori. Etter hvert som lærernes erfaringer akkumulerer kan profesjonelle forskere systematisere disse erfaringer og utvikle teorier. Forskere er hos Stenhouse bidragsytere og medhjelpere gjennom et samarbeid med lærerne for både og forbedre praksis og generere teori.

"I believe that fruitful development in the field of curriculum and teaching depend upon evolving styles of co-operative research by teachers and using full-time researchers to support the teachers work." (Stenhouse 1975, s.162)

Den forskningsstrategi som brukes i dette studiet knyttes hovedsakelig sammen med forståelsen av hva som menes med praktiske aksjonsforskning. Som nevnt innledningsvis i 1.2.1 betegnes dette studie som et forskende partnerskap med skolelederne og lærerne på den ene side og meg som forsker på den andre siden. Gjennom et forskende partnerskap sammen med skoleledere og lærere utvikles innholdet i studiet. Det er imidlertid meg som forsker som beskriver utviklingen innenfor en historiefortellende ramme gjennom to skoleår i avhandlingens del C og relaterer historien til teori i avhandlingens del C og D. Skolelederne og lærerne er opptatt av den utvikling som skjer på skolen. De er ikke opptatt av å utvikle teori. Dermed er dette en studie innen praktisk aksjonsforskning som gjennom et forskende partnerskap ivaretar bytteforholdet mellom utvikling av teori og utvikling av praksis.

4.3.3 Frigjørende aksjonsforskning

Innenfor den *frigjørende* aksjonsforskningen bør temaene som hentes fram komme fra personalet selv. Forskeren som kommer utenfra skal ha som oppgave å tilrettelegge selvreflekterende grupper av deltakerne. I skolesammenheng betyr dette at skoleledere og lærere må gå aktivt inn i utviklingen av prosjektet. Skoleledere og lærere må med andre ord selv ta ansvar for det som skjer. Når prosessen er kommet i gang skal helst gruppen selv ha ansvaret for å utvikle arbeidet.

"In emancipatory action research, the practitioner group itself takes responsibility for its own emancipation from the dictates of irrationality, injustice, alienation and unfulfillment." (Carr og Kemmis 1986, s. 204)

Om prosjektet skal få en frigjørende funksjon må forskerne gi initiativ og tillit til skolens eget personale. Det må være en gjensidighet i det som skjer. Ydmykhet for det felt som studeres bør være vesentlig hos forskeren. Personalet bør få et eierforhold til det de arbeider med. Det er denne retningen som Carr og Kemmis kaller for den ekte aksjonsforskning om den har kritisk teori som referanse og filosofisk grunnlag.

Denne formen for aksjonsforskning synes jeg er problematisk i forhold til at forskeren nærmest får en slags konsulentrolle. Det er heller ikke noe krav om at det med bakgrunn i erfaringsmaterialet skal utvikles forskningsrapporter eller andre tekster som kan publiseres. Som vi senere skal se er dette standpunkt problematisk i forhold til vitenskapelige kriterier som brukes i sammenheng med forskning. Slik sett blir det også naturlig å knytte den frigjørende aksjonsforskning til begrepene aksjonslæring og profesjonelt arbeid .

4.4 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Aksjonslæring har både som begrep og virksomhet utviklet seg sterkt de siste årene. Ravans (1996) sier at det er fire basisaktiviteter som er grunnlaget for aksjonslæringen: anvendelse av en vitenskapelig framgangsmåte, søking etter fornuftige avgjørelser, utveksling av gode råd og konstruktiv kritikk samt læring av ny adferd. Styrken i aksjonslæringen er at deltakerne gjennom refleksjon blir mer oppmerksom på å nyttiggjøre seg av de kunnskaper som allerede er i organisasjonen for å utvikle den.

Tom Tiller (1999) skriver at kritisk refleksjon over de daglige erfaringer er et varemerke for aksjonslæringen. Dessuten retter skoleledere og lærere oppmerksomheten mot aktiv handling for å skape forbedringer i skolehverdagen. Gjennom støtte fra kolleger der en har ønske om å få satt noe igang skjer det en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess. De som arbeider i organisasjonen må samtidig bli oppmerksomme på og nyttiggjøre seg av kunnskap som allerede finnes blant dem. Sagt på en annen måte kan aksjonslæring defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe med egen situasjon. Aksjonslæringen hjelper deltakerne ut av handlingslammede situasjoner og sikter mot å forandre til noe som er bedre. Refleksjonen er leddet mellom det de har gjort tidligere og den framtidige handlingen (Grepperud og Tiller 1998). Slik aksjonslæring er beskrevet her har den mange likhetstrekk i forhold til det Carr og Kemmis kaller frigjørende aksjonsforskning. Dersom vi ser slik på det, så blir nettopp den frigjørende aksjonsforskning ikke å regne som forskning. Den har ikke de samme vitenskapelige kjennetegn som vi blant annet skal se Ragnvald Kalleberg drøfter i forhold til sin forståelse av aksjonsforskning. Disse kjennetegn tar jeg opp senere i kapitlet. Slik jeg ser det, vil en være tjent med å la aksjonslæring og frigjørende aksjonsforskning være knyttet sammen med deltakernes aktiviteter for å utvikle og forbedre organisasjonen i praktiske sammenhenger. Med andre ord ser jeg ikke på frigjørende aksjonsforskning og aksjonslæring som vitenskapelige arbeider.

Samtidig mener jeg inndelingen til Carr og Kemiss er problematisk i forhold til at det er en for sterk vektlegging av at aksjonsforskning enten er det ene eller andre innenfor denne tredelingen. Det er da også aksjonsforskere som har opponert mot denne stramme inndelingen av aksjonsforskning. Zuber-Skerritt (1992) mener oppsettet kan forstås som tre gjensidige retninger som er ekskluderende i forhold til hverandre. Zuber Skerritt argumenterer mer for at de tre retningene kan gå over i hverandre.

“For Carr and Kemmis only emancipatory action research is true action research. In my view the three types are developmental stages, and it is quite legitimate to start with technical enquiry and progressively develop through practical to emancipatory action research. However, the ultimate aim should be to improve practice in a systematic way and, if warranted, to suggest and make changes to the environment, context or conditions in which that practice take place and which impede desirable improvement and effective future development.” (Zuber-Skerritt 1992, s. 11)

Prosesen kan på en slik bakgrunn starte med den tekniske tilnærmingen hvor forskeren styrer arbeidet ved hjelp av egne valgte tema med problemstillinger. Retningen med den tekniske aksjonsforskningen kan være et godt utgangspunkt i en oppstart. I en senere fase kan en komme over i det praktiske nivå hvor det heter:

“The researcher is not considered to be an outside expert conducting an enquiry with “subjects”, but a co-worker doing research with and for the people concerned with the practical problem an its actual improvement.” (Zuber-Skerritt 1992, s. 12 - 13)

Senere kan studiet ende opp med å arbeide etter prinsipper fra den frigjørende aksjonsforskning hvor deltakerne alene gjennom refleksjoner og handlinger tar ansvar for utviklingen av egen organisasjon.

Innenfor de tre retningene jeg har beskrevet og drøftet hos Carr og Kemiss ser vi at forskeren deltar aktivt i prosessene for å skape forandringer. Dette er også et trekk som har skapt forestillinger om at aksjonsforskning ikke kan være vitenskap når forskeren setter i gang handlinger som kan være med å forandre det felt som studeres. I forhold til drøfting av samfunnsvitenskapelig forskning så har det blitt hevdet at lojaliteten fort kan bli hos aksjonen og ikke hos teorien.

På en slik bakgrunn hevder Sverre Lysgaard (1982) at det finnes et skille mellom vitenskap og profesjonelt arbeid. For ham blir aksjonsforskning en gjennomtenkning av en profesjonell arbeidsmåte som er en faglig og etisk måte å handle på. Annerledes er det med innholdet og gjennomføringen av et vitenskapelig arbeide. Vitenskapelig arbeid er en bestemt måte å betrakte og systematisere virkeligheten på. Vitenskapsbegrepet og berettigelse av det relaterer han tydelig til kombinasjonen av forskning og teoriutvikling.

Et annet moment som jeg synes er viktig å forholde seg til er det vitenskapelige kravet om at andre bør kunne kontrollere hva en som forsker har kommet fram til. Dette vitenskapelige kravet kan bare oppfylles gjennom bestemte faglige kjennetegn. I denne sammenheng vil jeg vise til Ragnvald Kalleberg (1992,1995) som har synliggjort og drøftet en vitenskapsteoretisk plassering av aksjonsforskning.

For å imøtegå noe av kritikken som har vært reist, blir det hos Kalleberg også foretatt et skille mellom aksjonsforskning som profesjonelt arbeid og aksjonsforskning som forskningsopplegg. Aksjonsforskning bør slik han ser det kunne inneholde begge områder. Han viser til at denne type vitenskapelige arbeider både bør være handlingsrettet og orientert mot teoriutvikling. Også han mener at en del av de arbeider som gir seg ut for aksjonsforskning er mer synonymt med profesjonelt arbeid. Ved å ta utgangspunkt i hvilke oppgaver samfunnsvitenskapelig forskning har og bør ha, mener han at denne forskning ikke bare bør innebære det å fortolke og forklare den sosiale virkelighet slik den er og har vært. Han drøfter seg fram til at samfunnsforskning også kan ha et konstruktivt perspektiv eller en konstruktiv oppgave. Aksjonsforskning blir hos Kalleberg et slikt konstruktivt forskningsopplegg dersom det både kan ivareta teoriutvikling og samtidig være handlingsrettet. Dessuten ser han at vitenskapen uansett tilnærming må ha noen spesielle kjennetegn som både vil være med i de planene vi har for forskning og når vi skal presentere resultatene fra forskning. Disse kjennetegn identifiserer han som fire vesentlige elementer som også gjelder for aksjonsforskning.

Disse er for det første *spørsmål* som gir prosjektet retning. Vi kan med andre ord ikke forske uten spørsmål. Sagt annerledes legger også spørsmålene vi reiser premissene for gjennomføring av aksjonsforskning. For det andre hører det med å få innhentet empiri eller *erfaringsmateriell*. For det tredje gjør vi bruk av *begreper* inkludert modeller og typologi. For det fjerde er en forskningsprosess karakterisert ved å være en argumentativ bevegelse mellom spørsmål og *svar*.

Samtidig er det i aksjonsforskning, som i annen forskning, et krav om at det skal produseres mer formelle tekster eller rapporter fra prosjektet som kan vurderes av kolleger. Med bakgrunn i det materialet som er samlet inn kan det i rapporter utvikles nye begreper og ny skriftlig forståelse av temaet eller området. Det vil med andre ord si at de erfaringer som er gjort skal synliggjøres gjennom tekster. Slik kan ny teori komme fram. Dessuten kan den teori som genereres drøftes mot annen teori.

Med bakgrunn i Kallebergs perspektiver finner jeg støtte for at teknisk aksjonsforskning og praktisk aksjonsforskning er forskernes område mens den frigjørende aksjonsforskning og aksjonslæring blir de handlinger og profesjonelle arbeid som skoleledere og lærere gjør i sin hverdag. En slik forståelse har jeg også vist til tidligere i kapitlet.

Jeg anser det også som vesentlig å trekke inn momenter fra følgeforskning (Tornes 1996). Følgeforskning kan legges opp på forskjellige måter, men blir i sin enkleste form sett på som en kunnskapsproduksjon som "blir til mens vi går". Gjennom slik forskning skapes en prosess mellom innsikt ved forskning og innsikt ved praksis. Det blir fokusert på at kunnskap i dette skjæringspunktet gjensidig skal påvirke hverandre og igjen danne premisser for politiske handlinger. Slik begrepsbruk blir også brukt hos Carr og Kemmis. Blant annet heter det.

"Collaborative participation in theoretical, practical and political discourse is a key feature of educational action research." (Carr og Kemmis 1986, s.200)

Slik følgeforskning framstilles vil det for meg være naturlig å se sammenhenger med aksjonsforskning. Følgeforskningen skiller seg blant annet ut fordi det er en utfordrende prosess mellom forvaltningskultur i departementene, brukerkultur og forskerkultur (Tornes 1996). I aksjonsforskning på skoler vil en kunne få noen av de samme samhandlingene mellom de samme ulike kulturene. Eksempel på dette er samhandlingen mellom utdanningskontorer, skoleledere, lærere og forskere. I slike prosjekter vil forskere kunne havne i dilemmaer mellom handlingsrom og handlingstvang i forskningsprosessen. Forskningen vil kunne få en tjenesteytende funksjon om eksempelvis forvaltningskulturen og brukerkulturen skal styre forskningen.

Hos Carr og Kemmis legges det vekt på at deltakerne fra praksisfeltet selv genererer kunnskap. Samtidig argumenteres det også for at forskerne bør kunne ha en tjenesteytende funksjon. I min forståelse av forskning som en tjenesteytende funksjon ligger det her en begrensning i forhold til aksjonsforskning som vitenskap. Teoriskaperen kan miste noe av sin autonomi. Aksjonsforskning på skoler kan eksempelvis ikke være tjenesteytende virksomhet for utdanningspolitikken eller de som er imot den. Det følgende avsnitt om handlingsrefleksjon og reflektiv forskning viser noen sider ved de begrensninger jeg tenker spesielt på.

Med bakgrunn i Donald Schøns (1983) begrepspar *handlingsrefleksjon* og *refleksiv forskning* har Erling Lars Dale (1993, 1998, 1999) en kritisk drøfting av vitenskapsmodellen i aksjonsforskning innenfor pedagogikkfaget. Dale sier at forskjellen mellom disse to begrepene er oversett i den pedagogiske litteraturen. Han begrunner dette med at begrepet handlingsrefleksjon kan knyttes sammen med den evne lærere har til å gjennomføre undervisningen (K1) og utarbeide undervisningsopplegg (K2). På den andre siden framstilles

den refleksive forskningen (K3) som han knytter sammen med det vitenskapelige fellesskapet. Han innfører så begrepsbruken svekket handlingstvang til de to første nivåene. Denne svekkede handlingstvang ser han i sammenheng med at forskere kan få en tjenesteytende funksjon og miste sin autonomi. Samtidig sier han at aksjonsforskning er underlagt svekket handlingstvang fordi hensikten med den kan sees i lys av for eksempel de utdanningspolitiske mål som er satt opp fra departementene og myndighetene. I dette perspektivet kan teoriskaperen miste sin autonomi. Derfor blir det heller ikke tilstrekkelig for vitenskapen om aksjonsforskningen har som hensikt å yte tjenester overfor en bestemt gruppe. Dales perspektiv blir at hensikten med vitenskapen er å produsere allmenn kunnskap og teori innenfor pedagogikken som vitenskap eller didaktikken som forskningsområde. I dette perspektivet sier han at forskning og utvikling av vitenskapen hører til der hvor det er frihet fra en handlingstvang. Frihet fra handlingstvang finner han bare innenfor refleksiv forskning hvor diskursene kan lede fram til teoriutvikling. Slik sett blir pedagogikken som kritisk vitenskap basert på kriterier som er utviklet på innsiden av selve faget.

Dale baserer sin kritikk av aksjonsforskning i forhold til den vitenskapsmodellen basert på tradisjonen jeg her har beskrevet hos Carr og Kemmis. Dale viser til at modellen ikke bidrar til å etablere pedagogikken som vitenskap. Han begrunner dette med at aksjonsforskningen slik den beskrives hos Carr og Kemmis mangler teoretiske grunnlagsdrøftinger. Det standpunkt Dale her tar til aksjonsforskning er tydelig i forhold til at det vitenskapelige er diskurser innenfor refleksiv forskning på K3 nivå som leder fram til teoriutvikling. I følge Dale mangler aksjonsforskningen hos Carr og Kemis dette perspektivet.

Et slikt standpunkt har sammenfall med min forståelse av frigjørende aksjonsforskning i vitenskapsmodellen hos Carr og Kemmis. Det er også denne retningen innen modellen som de selv betrakter som ekte aksjonsforskning, og som jeg har relatert til aksjonslæring. Her er således Dales og mine vurderinger av aksjonsforskning som vitenskap sammenfallende. Dales beskrivelse av refleksiv forskning på K3 nivå kan imidlertid etter mine vurderinger relateres til modellens drøfting av teknisk aksjonsforskning hos Carr og Kemmis. Her er hensikten nettopp å utvikle og drøfte teori. Samtidig ser jeg begrepet refleksiv forskning også i forhold til Carr og Kemmis forståelse av praktisk aksjonsforskning hvor hensikten både er å utvikle deltakernes forståelse av praksis og utvikle teori.

Jorunn Møller (1995) velger en posisjon nærmere hva Carr og Kemmis forstår med praktisk aksjonsforskning når hun hevder at pedagogikk som vitenskap bør kunne oppleves nyttige for dem som fungerer i skolehverdagen. Likeledes bør pedagogikken som vitenskap kunne være et kritisk korrektiv både til praksisfeltet og den rådende utdanningspolitikken. Som vitenskap bør pedagogikken bidra med forbedringer samtidig som den forklarer og fortolker sosiale virkeligheter som er og har vært. Sagt annerledes synliggjør hun at pedagogikk som vitenskap bør ha en konstruktiv oppgave ved siden av å ha en konstanterende og vurderende oppgave. Dette begrunnes med at det konstruktive forskningsdesign gir muligheter for å utvikle teorier det ellers vil være vanskelig å få fram kunnskap om. Pedagogikken som vitenskap innebærer også å forholde seg til problemer omkring de konstruktive og intervenserende design.

Når det gjelder det *konstruktive* design så kan det ha ulike retninger. I dette studiet, som jeg foran har relatert til hva Carr og Kemiss forstår med begrepet praktisk aksjonsforskning, har jeg i hovedsak lagt vekt på det *intervenerende* opplegget. Her griper forskeren selv aktivt inn i det feltet som studeres for å finne forbedringer. Et slikt prosjekt har to intensjoner. For det første skal det kunne genereres ny kunnskap og teori. For det andre skal det felt som studeres kunne forbedres. På denne måten skjer det et bytteforhold mellom forskeren og praksisfeltet. Her skjer ikke forskning gjennom "flue på veggens perspektivet". Mer treffende blir nok sammenlikningen med kleggen som surrer rundt i feltet og stikker litt som en slags *sokratisk klegg* (Kalleberg 1995, Møller 1998). En slik sokratisk klegg som reflekterer og skaper dialog sammen med deltakerne vil, slik jeg ser det, hjelpe til med å finne retning for hva som blir valgt ut som arbeidsområde i praksisfeltet. Slik sett vil forskeren både kunne påvirke utviklingen av praksis og gjennomføre teoretiske grunnlagsdrøftinger.

Den tilnærming til aksjonsforskning som blir tilrettelagt i denne avhandlingen er knyttet sammen med begrepsbruken innen praktisk aksjonsforskning gjennom et forskende partnerskap. På en slik bakgrunn går jeg som forsker aktivt inn i praksisfeltet og legger til rette for et bytteforhold mellom en utvikling av skoleledere og læreres aksjonslæring og min innhenting av empiri. I tillegg legger jeg inn de krav som Kalleberg (1992) og Møller (1995) har stilt for at aksjonsforskning skal kunne sees på som vitenskap. Hensikten med aksjonsforskning i dette studiet medfører for det første å gjennomføre en systematisk undersøkelse av aksjonslæring slik at deltakerne kan utvikle forståelse av begrepet inkluderende skole i L97. Dernest blir hensikten å utvikle innsikt i forhold til skolelederes og læreres lesning og tolkning av L97.

Den praktiske aksjonsforskningens særtrekk i case – studiet ved den aktuelle skolen vil bli konkretisert til en forskningsstrategi preget av forskende partnerskap gjennom en historiefortellende ramme i kapittel 5.

4.5 Ethiske dilemmaer i aksjonsforskning

Aksjonsforskning gjennom case – studier på skoler kan føre med seg forståelse og innsikt i områder som skaper etiske problemer og dilemmaer. De forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora ble vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora den 15. februar 1999. Her synliggjøres at en som forsker kan komme opp i vanskelige situasjoner om en ønsker å publisere empiri som er med på å skape etiske dilemmaer. Slike momenter behandles flere steder i de etiske retningslinjene. De er særlig tydelige under *punktene 7. Krav om å unngå skade og smerte* og *punkt 8. Krav om samtykke*. Det vises blant annet til at det kan virke støtende å få vurdert og beskrevet motiver og handlemåter av utenforstående. Forskeren har således et ansvar for å forhindre at deltakerne utsettes for alvorlige belastninger. Samtidig kommer det tydelig fram at ingen kan forlange full beskyttelse mot økt innsikt i sin egen situasjon.

Dessuten vises det til at deltakerne gjerne bør gi sitt samtykke for å beholde sin frihet og selvbestemmelse. Det blir påpekt at den informasjon som gis bør kunne forstås av den som skal gi sitt samtykke. Ellers vises det til at observasjon av individer og grupper i offentlige stillinger sjelden krever samtykke. Ved aktiv deltakelse er samtykke også her vanligvis nødvendig selv når forskningen ikke medfører risiko. I sammenheng med mitt prosjekt som gjelder et forskende partnerskap mellom skoleledelsen og alle lærerne som er med i skole-caset og meg som forsker, fant vi det nødvendig at kommunenivået ved kommunaldirektør ga sitt samtykke til at skolen kunne være med i studiet. Under punkt 19. *Forskerens ansvar for å fremtre med klarhet* er det med formuleringer som også har klar relevans for mitt prosjekt. Her heter det blant annet:

"Forskeren har et ansvar for å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen i situasjoner hvor forskeren opptre med flere roller i forhold til sine informanter.... Deltakende observasjon i feltarbeid kan også medføre at forskeren etablerer vennskap og opparbeider fortrolige forhold til sine informanter. Parallelle roller kan være verdifulle for forskningen, men bruk av informasjon innhentet gjennom parallelle roller til forskningsformål vil kunne oppleves av informantene som tillitsbrudd om det skjer uten informantenes samtykke."

Dette er momenter som har betydning for gjennomføring av praktisk aksjonsforskning i et forskende partnerskap ved case-skolen. For å ta vare på innholdet i disse etiske retningslinjer har jeg både fått deltakernes samtykke og forklart problemstillingen og temaene i prosjektet. I dette arbeidet går jeg inn i parallelle roller sammen med skoleledelsen og tilrettelegger aksjonslæring hvor lærerne leser og tolker grunnleggende prinsipper i L97. Dette medfører både tillit og innsyn i den aktuelle skolen. Videre har det ført til at jeg som forsker har havnet opp i situasjoner med etiske dilemmaer i forhold til hvilke data som skulle brukes. Dette har blant annet blitt løst ved at rektor har lest igjennom mine tekster som finnes i avhandlingens beskrivelse av aksjonslæringen i den historisk fortellende rammen i del C.

4.6 Oppsummering

Forholdet mellom teori og praksis er et omdiskutert tema i pedagogikken som vitenskap. Slik dette kapitlet er skrevet er det lagt vekt på at aksjonsforskning er en pedagogisk vitenskapsdisiplin som er sterkt knyttet til praksisfeltet. Disse synspunkter kan jeg også finne støtte for hos Lars Løvlie når han skriver:

"Som fag og forskningsområde står pedagogikken i en særegen stilling. Faget er praktisk og yrkesrettet...Det gis imidlertid et allment, men likevel brukbart kriterium på pedagogikk. Kriteriet er kontekst. Konteksten for pedagogikk er grovt sett den praksisen eller brukskunnskapen som knyttes til ordene oppdragelse og undervisning" (Løvlie 1992 s.14)

I kapitlet har jeg beskrevet og drøftet Carr og Kemmis framstilling av de ulike vitenskapelige retninger i aksjonsforskning. Denne beskrivelse og drøfting viser at den tekniske og praktiske aksjonsforskning har vitenskapelige kjennetegn. Derimot har jeg drøftet meg fram til at den frigjørende aksjonsforskning og aksjonslæring er å regne for praktisk profesjonelt arbeid.

Aksjonsforskning blir her rettet mot praksisfeltet og hører slik jeg ser det sammen med problemstillinger som gjelder praktisk skolehverdag. Ved å se helheten innenfor de ulike retningene i aksjonsforskning som er drøftet i kapitlet er den praktiske aksjonsforskningen en brobygger innenfor den vitenskapsmodellen som presenteres av Carr og Kemmis. Denne retningen ivaretar både utvikling av teori og forbedring av den praksis det forskes på. Den beskrivelse og drøfting av aksjonsforskning som er gitt er med og danner bakgrunn for utforming av egen aksjonsforskningsstrategi gjennom et forskende partnerskap ved den valgte grunnskolen.

Denne strategi beskrives i kapittel 5 og avhandlingens del C. Den strategi i praktisk aksjonsforskning og aksjonslæring som det her legges opp til blir satt i sammenheng med hvordan skoleledere og lærere leser og tolker noen utvalgte tekster i L97. Fordi jeg har arbeidet i et forskende partnerskap med deltakerne på skolenivå har jeg også lagt vekt på at aksjonsforskere må tenke gjennom etiske momenter og forholde seg til ulike etiske dilemmaer.

5 Forskningsstrategi og metodologiske overveielser

5.1 Utvelgelse av case og teoretisk sampling

Silverman (2000) påpeker at i kvantitative studier bruker vi ofte statistiske prosedyrer for å velge ut mest mulig representative utvalg. Både den valgte populasjonens særegenheter og graden av representativitet kan sjekkes ut. Slik er det ikke innenfor de kvalitative studiene. I disse studiene kommer dataene ofte fram gjennom studiet av en eller flere case *"...and it is unlikely that these cases will have been selected on a random basis. Very often a case will be chosen simply because it allows access."* (Silverman 2000, s.102). Også i dette arbeidet er utvalget av case gjort i forhold til en mulig god løsning for å få forske på en "vanlig" skole i forhold til problemstilling og ønskelig metode.

I kapittel 1 har jeg beskrevet hvordan utvalget av grunnskole ble gjort i samarbeid med Statens utdanningsdirektør i Buskerud og kommunaldirektøren i den aktuelle kommunen. Videre blir det hevdet av Silverman at kvalitativ forskning gjennom case - studier heller følger en teoretisk logisk framstilling enn den tradisjonelle statistiske utvalgsprosedyre som gjøres i kvantitative studier. Slik sett blir det vesentlig at utvelging av det aktuelle case står i sammenheng med den teori som brukes i studiet. Sagt på en annen måte heter det:

"So in qualitative research the relevant or "sampleable" units are often seen as theoretically defined. This means that it is inappropriate to sample populations by such attributes as "gender, "ethnicity" or even age because how such attributes are routinely defined is itself the topic of your research." (Silverman 2000, s.106)

Med bakgrunn i dette sitatet heter det videre at skal du studere arbeidet til en yrkesgruppe blir du konfrontert med en rekke valg som kan relateres til den særegne kultur som skal studeres, de prosesser som er i fokus for undersøkelsen og hvordan du vil generalisere.

Det første av disse valg har å gjøre med den "setting" undersøkelsen foregår i. Som forsker må du velge ut den organisasjon eller kultur som vil *"demonstrating the phenomenon in which you are interested, is accessible and will provide appropriate data reasonably readily and quickly."* (Silverman 2000, s.106). I denne avhandlingen er case - studiet gjennomført ved en grunnskole med skoleledere og lærere som deltakere.

De perspektiver som er valgt ut står i sammenheng med de fenomener som skal undersøkes når skoleledere og lærere leser og tolker L97. Gjennom å bruke strategier og metoder som har bakgrunn i aksjonsforskning og aksjonslæring får jeg fram data som både er "reasonably readily and quickly".

Det andre av disse valg handler om undersøkelsens "focus." *"In focusing your research, you necessarily are making a theoretically guided choice. By opting to focus on particular individuals, events or processes, you are electing particular theoretical framework."* (Silverman 2000, s.107). Tilretteleggingen av aksjonslæring som strategi ved den aktuelle skolen har i arbeidet med avhandlingen nettopp bakgrunn i drøfting av læreplanteoretiske perspektiver (kap.2), og drøfting av begrepet den inkluderende skole L97 (kap 3), som står i sammenheng med både forskningsdesign og metoder fra aksjonsforskning (kap.4). De nevnte tre kapitler danner i avhandlingen en teoretisk referanseramme for tilrettelegging av aksjonslæring gjennom et forskende partnerskap innen det aktuelle skole - caset slik at problemstillingen er blitt besvart.

Det tredje valg handler om *"generalizing further"*. *"When your study is wedded to other studies wich share your theoretical orientation, a single police station may provide enough date to develop all the generalizations you want about, say how common-sense reasoning works."* (Silverman 2000, s.107). Samtidig kan forskerne utvide sine data ved å hente inn mer empiri fra samme case, eller om ønskelig utvide ved en sammenligning til andre case.

Tilretteleggingen av aksjonslæring i dette forskningsarbeidet har blitt relatert og drøftet i forhold til den teoretiske referanserammen. Det første året 1997/98 med aksjonslæring ble dessuten senere supplert med flere nye data gjennom et nytt år 1999/2000. I den siste delen med aksjonslæring ble det også brukt en tilpasning til brevmetoden (Berg 1999), som ga flere nye data til forståelsen av hvordan lærere leser og tolker L97.

Ellers blir det også vist til at det er en styrke ved designet i kvalitative undersøkelser at de åpner opp for større teoretisk fleksibilitet enn design fra kvantitative studier. Det heter at *"...theories provide the inputs for research. As living entities, they are also delveloped and modified by good research."* (Silverman 2000, s.78). Samtidig blir det poengtert at teorier, modeller og begreper er selvbekreftende i den betydning at de får oss til å se fenomenene med spesielle forutsetninger. Dette betyr at de aldri kan bli avkreftet eller motbevist, men bare

funnet mer eller mindre betydningsfulle. Dette er et poeng som jeg har gjort rede for og drøftet i kapittel 4 og som tas opp på ny når innholdet i aksjonslæringen fra den valgte grunnskolen analyseres og drøftes.

Den teoretiske referanserammen med valgt innhold leder fram til den beskrivelse av forskningsdesign som nå følger i de resterende deler av dette kapitlet. I slutten av kapitlet drøfter jeg noen grunnleggende sider ved validitetsbegrepet, disse har relasjon til den metodebeskrivelse som gis i det følgende.

5.2 Kjennetegn ved praktisk aksjonsforskning og teori om læreplanforståelse overført til utforming av strategi for et forskende partnerskap

I kapittel 4 drøftet og beskrev jeg Carr og Kemiss (1986) tre ulike retninger ved aksjonsforskning. Av disse hadde den *praktiske aksjonsforskning* klarest relevans til den forskningsstrategi som blir brukt i denne avhandlingen. I denne type aksjonsforskning er det et overordnet perspektiv at forskeren er deltaker i sosiale situasjoner slik at det kan skje et bytteforhold mellom utviklingen av teori og utviklingen av praksis. Fem kjennetegn ved den praktiske aksjonsforskning er:

1. Forskeren fungerer som en prosessveileder.
2. Forskeren deltar aktivt i utformingen av forskningsopplegget.
3. Forskeren har en rolle som en "sokratisk klegg" for å skape refleksjoner og dialoger i personalet.
4. Forskeren kan legge opp til et design hvor teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning kan gå over i hverandre.
5. Forskeren skriver rapporter og drøfter sine funn i forhold til teori.

Disse fem kjennetegnene finnes igjen i eget studie ved utformingen av strategien i aksjonslæringen gjennom det forskende partnerskap.

For det første har jeg i det forskende partnerskap hele tiden hatt en rolle som prosessveileder i arbeidet med de aktuelle temaene fra L97, både i plangruppen og i resten av personalet ved skole-caset. Samtidig har jeg hentet inn erfaringer som prosessveileder av skoleledere og plangrupper fra andre skoler hvor jeg formelt har hatt et veiledningsansvar når det gjelder det pedagogiske personalets aksjonslæring. Som nevnt i introduksjonskapitlet har denne

veiledning vært knyttet sammen med det faglige ansvar jeg hadde for Høgskolen i Vestfold innen studiet av skoleledelse i den aktuelle kommunen. Som prosessveileder tilrettelegger jeg samarbeid for å få fram deltakernes refleksjoner og dialoger gjennom lesning og tolkning av de utvalgte tekstene i L97. Gjennom møtene og dialogene med skoleledelsen, plangruppe, team og lærere ved skole-caset har det blitt tilrettelagt for kritiske refleksjoner og mulige valg. Jeg har med andre ord i mitt arbeid som prosessveileder bidratt til at deltakerne har utviklet og begrunnet sin forståelse av teksten samtidig som jeg har hentet inn empiri. Innhold i samtaler og dialoger med skoleledere og lærere har vært viktige referanserammer ved innsamling av empirien. Jeg har som forsker systematisk samlet inn empirien og deretter gjennom nødvendige distanse gitt en analytisk beskrivelse av hvordan aksjonslæringen ved skolen ble tilrettelagt i forhold til deltakernes forståelse av de utvalgte tekster i L97.

For det andre har jeg som forsker deltatt aktivt i det forskende partnerskap for å skape et helhetlig og konstruktivt forskningsopplegg. Et slikt prosjekt har gjerne to intensjoner. Det skal kunne genereres ny kunnskap. Dernest skal det felt som studeres kunne forbedres. På denne måten skjer det et bytteforhold mellom forskeren og praksisfeltet. Som vi så i kapittel 4 er dette bytteforholdet et sentralt kjennetegn ved pedagogisk aksjonsforskning. Samtidig er det også et trekk som har skapt forestillinger om at aksjonsforskning ikke kan være vitenskap når forskeren setter i gang handlinger som kan være med å forandre det felt som studeres. Lojaliteten kan fort bli hos aksjonen og ikke hos teorien. Som vi har sett i kapittel 4 drøftet Møller (1995) seg fram til at dette bytteforholdet var hensiktsmessig for både praktikere og forskere.

For det tredje foregår den praktiske aksjonsforskning i dette forskende partnerskap ikke gjennom "en flue på veggen perspektiv". Sammenlikningen med kleggen som surrer rundt i feltet og stikker er mer framtreddende (Kalleberg 1995, Tiller 1995, Møller 1998). Metoden er blitt kalt "sokratisk klegg". En sokratisk klegg reflekterer og skaper dialog med deltakerne, og hjelper også til med å finne retning i det videre arbeidet. Det er dette designet som klart blir identifisert med praktisk aksjonsforskning. Min forskerrolle blir således å innta rollen som en både deltakende og forstyrrende observatør. Dessuten har jeg gjennom samarbeid med deltakerne muligheter til å gå i dybden for å se hvordan den enkelte tenker omkring det aktuelle tema.

For det fjerde drøftet jeg i kapittel 4 aksjonsforskning ved å trekke skillet mellom teknisk, praktisk og frigjørende design (Carr og Kemmis 1986). Det ble poengtert at disse tre ulike design kan gå over i hverandre. En kan starte prosessen med den tekniske tilnærmingen hvor forskeren styrer arbeidet. I de senere faser kan en komme gjennom det praktiske nivå for å ende opp med den frigjørende aksjonsforskning hvor deltakerne selv gjennom refleksjoner tar ansvar for utviklingen av prosjektet (Zuber-Skerritt 1992).

En første kortere fase i det forskende partnerskap var noe preget av *tekniske aksjonsforskning* hvor personalet ble sett på som informanter som ga fra seg kunnskap om hva som skjedde og hvorfor det skjedde i arbeidet med L97. Som forsker foreslo jeg i hovedsak retningen på studiet og utformet problemstillinger og temaer det skulle arbeides etter både i sammenheng med begrepene enhetsskolen, tilpasset opplæring og inkluderende skole. Samtidig har jeg hele tiden hatt gode og konstruktive drøftinger og nødvendige vurderinger med de to skolelederne. De så begge nødvendigheten av refleksjoner med aksjonslæring rundt alle de temaene jeg i startfasen foreslo. Uten deres innsikt i skolekulturen og utviklingsprosesser ville neppe prosjektet kunne ha blitt gjennomført på en så positiv måte. Samtidig har ulike medlemmer av plangruppen ved skolen og andre lærere ved skolen også kommet med mange konstruktive innspill for å styre og utforme arbeidet i plangruppen.

Etter hvert som studiet utviklet seg og skolelederne og spesielt lærerne ble vant til metoden kom den andre retningen med *praktisk aksjonsforskning* mer tydelig i fokus. Skoleledere og lærere tok ganske tidlig i prosjektet tydelig ansvar for det som skjedde i deres aksjonslæring gjennom et forskende partnerskap. Det ble en klar gjensidighet i det som skjedde av aksjonslæring. Gjennom studiet av aksjonslæring ser vi også at personalet etter hvert fikk et eierforhold til det de arbeidet med. Beskrivelsen av aksjonslæring som er skrevet ut, gjennom den historisk fortellende rammen i del C, får da også systematisk fram at deltakerstyring og kritisk refleksjon har vært aktivt benyttet. Slik fikk jeg som forsker en mer sokratisk rolle. Gjennom dialoger mellom meg som forsker og skolens personale ble det tilrettelagt for mer ulike valg og kritiske refleksjoner. Det medførte at skoleledere og lærere måtte gå aktivt inn i utviklingen av prosjektet. Eksempelvis er temaet om handlingsrom og handlingstvang i lærerarbeidet med L97, i kapittel 7, kommet med i studiet helt ut fra ønsker hos skoleledelsen og personalet.

For det femte har vi sett at det i aksjonsforskning er et krav om at det skal produseres mer formelle tekster eller rapporter fra prosjektet. Med bakgrunn i den empirien jeg har samlet inn kan det dermed utvikles nye begreper og ny skriftlig forståelse av temaet eller området. De mønster og innsikt som samlet kommer fram blir drøftet mot teori fra kapitlene 2, 3 og 4. Slik blir også aksjonsforskningen ivaretatt av meg som forsker, mens aksjonslæring blir de handlinger skoleledere og lærere gjør i sin hverdag. Slik sett utfyller de ulike rollene vi har hatt i det forskende partnerskap hverandre.

Videre har strategier for tilrettelegging av aksjonslæring for det pedagogiske personalet ved case- skolen bakgrunn i drøftingene fra kapittel 3 hvor både Stenhouse (1975), Schwab (1983) og Ben - Peretz (1990) la vekt på at en plangruppe med deltakere fra ulike ståsteder skulle styre arbeidet med læreplaner ved skolen. Også ved case-skolen ble det dannet en slik plangruppe med tre lærere fra hvert av storteamene (1.-2.klasse.), (3.-4.klasse) og (5.-6.klasse), rektor, inspektør, sosiallærer og meg som veileder. Dermed ble det en sammensetning i gruppen som ivaretok både ledelse, lærere og ekstern veileder. Denne gruppen har vært svært vesentlig i det forskende partnerskap fordi den hadde ansvar for framdrift av aksjonslæringen når det gjaldt de temaer som er beskrevet og drøftet i empiridelen. Siden vi er i en norsk grunnskole er der rektor som har ansvar for alt utviklingsarbeidet på skolen. I denne plangruppen var det flat struktur mens plenums møtene ble ledet av skoleledelsen.

Det praktiske perspektivet med vekt på forskning og teori som gir forståelse av læreplanutvikling i skolen ble ivaretatt i kapittel 3 med bakgrunn i både Goodlad (1979), Stenhouse (1975), Schwab (1970) og Ben - Peretz (1990). Det substansielle området hos Goodlad (1979) står samtidig sentralt når forskere skal se på hva det arbeides med når personalet på institusjonsnivået tolker læreplaner. Likeledes hevdes det at temaer både fra det sosiopolitiske området og det teknisk- profesjonelle området vil komme fram i læreplanstudier på institusjonsnivået. På institusjonsnivået viser det seg dessuten at læreplanen blir gjenstand for ulike tolkninger av deltakerne i læreplanprosessene i henhold til ulike valg og muligheter Goodlad (1979) og Ben - Peretz (1990).

Avhandlingen legger gjennom strategier fra aksjonsforskning opp til et design for et studie av aksjonslæring som strategi for å utvikle den aktuelle grunnskolen slik at lærerne bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole. Samtidig vil metoden gi empiri om

hvordan lærere leser og tolker ulike temaer fra det substansielle innholdet med valg og muligheter i L97. Studiet går samtidig så mye i dybden at det kommer fram empiri som står i sammenheng med det sosiopolitiske og teknisk – profesjonelle områdene.

De læreplanteoretiske perspektivene i kapittel 2 blir ellers brukt for å drøfte og vurdere den empiri som er kommet inn gjennom forskningsstrategien i læreplanprosessen blant personalet i caset. Gjennom dialoger og drøftinger kom deltakerne i skolens plangruppe fram til en strategi som kombinerer lærernes individuelle lesning av tekster i L97 med drøftinger i team og med nye drøftinger og beslutninger i plenum. Samtidig tilrettelegger denne strategien for skriftlige empiri fra lærerne når de oppsummerer sine teamdrøftinger i plenum. I tillegg benytter jeg meg av muligheten til å notere fra de refleksjoner og dialoger som skjedde i plenum. Denne strategien blir beskrevet og ytterligere konkretisert i kapittel 6, 7 og 8.

I vårt land har en innenfor pedagogisk aksjonsforskning etter hvert gjennom flere prosjekter fått fram ny viten og teorier om både skoleutvikling og skoleledelse. I kapittel 1 hadde jeg med en presentasjon av noen studier som etter min vurdering viser noe av aksjonsforskningens betydning. Disse studiene viser retning til aksjonslæring basert på refleksjon og dialog mellom kollegene. For å få fram empiri er det også i de nevnte studier, det vises til, snakk om et opplegg hvor forskere arbeidet med problemstillinger fra personalet i skolen med tanke på å utvikle både pedagogisk praksis og teori.

5.3 Phronetisk forskning med en historisk fortellende ramme for å beskrive aksjonslæringen ved skolen.

For å beskrive hvordan aksjonslæringen ved skolen ble tilrettelagt har jeg valgt å bruke en historisk fortellende ramme i Del C med kapittel 6, 7 og 8, hvor teksten viser de handlinger som foregikk med utvalgte temaer i et tidsperspektiv. Denne fortellende rammen beskriver hvordan strategien for aksjonslæring ble planlagt og gjennomført. Dessuten får den fortellende rammen fram læreplanforståelse av L97 hos det pedagogiske personalet ved skolen. Denne metoden for å kunne beskrive hendelsesforløpet i tidsperspektiv har jeg funnet støtte til hos B. Flyvbjerg (1991) og hos M. Hermansen (2001).

B. Flyvbjerg (1991) har i sin avhandling utviklet en metode til et konkret case - studie av planlegging, politikk og modernitet innenfor byplanlegging for Aalborg i Danmark. Denne delen av studiet dreide seg om å utvikle *"en videnskap for det partikulære, det*

kontekstafhængige og narrative" (Flyvbjerg 1991 A, s.20). For å beskrive denne vitenskapelige forståelse, viser han blant annet til hva Aristoteles la i begrepene episteme, techne og phronesis. Episteme dreier seg om universaler og produksjon av viten, som er invariabel i tid og rom.

Denne type forskning knyttes her opp mot naturvitenskapelig teori som også betegnes som normalvitenskap. Denne form for teori er både eksplisitt, universell, abstrakt, diskret, systematisk, fullstendig og forutsiende. Med bakgrunn i denne forståelsen hevder Flyvbjerg at sosialvitenskapene om mennesker og samfunn ikke kan få fram og produsere teorier som følger disse kriteriene. Særlig gjelder dette for de to siste kriteriene som handler om en fullstendighet og forutsigbarhet som medfører et krav om kontekstuaavhengighet.

"For at kunne etablere teori som i naturvitenskapene og dermed muliggjøre forklaring og forudsigelse, må den konkrete kontekst for menneskelig dagligdags aktivitet nødvendigvis udelades, men udeladelsen av denne kontekst umuliggjør forklaring og forudsigelse." (Flyvbjerg 1991 A, s.57)

Også M. Hermansen (2001) viser til dette dilemma. Ved å ta bort kontekst som kriterium kan en med andre ord miste noe av det vesentlige i forklaringer og forutsigelser. Flyvbjerg sier selv at dette problem kan løses ved å innse at konteksten er av stor betydning i sosiale systemer. Konteksten hører med. Derfor må det innsettes et krav om "kontekstforbundethed". Samtidig vises det til at kontekst i organisasjoner er foranderlig.

Teorier som bygges med bakgrunn i kontekst vil kunne ha en begrenset forutsigelseskraft, men de vil kunne fange opp svært viktige sider ved konteksten som ellers ville blitt utelatt. Ellers beskriver han phronetisk forskning grundig ved å skille det fra det jeg har vist til som epistemisk forskning og techne. Techne omtales som håndverk og kunst og er som handling variabel kontekststafhængig. *"Hvor episteme vedrører teoretisk know why, og techne drejer seg om teknisk know how, sætter phronesis praktisk viden og praktisk etikk i centrum."* (Flyvbjerg 1991 A, s. 72)

Phronetisk forskning er på en slik bakgrunn karakterisert ved at det fokuserer på det som er variabelt og ikke kan fanges opp av universelle regler. Det forutsettes en vekselvirkning mellom det generelle og det konkrete hvor det kreves refleksjon gjennom skjønn og valg.

Begrepet *phronesis* er den intellektuelle aktivitet som har relevans til praksis og krever erfaring fra relevant praksis.

I det følgende tar jeg med noen hovedpunkter som viser innholdet i phronetisk forskning som også har klar sammenheng med det forskningsdesign som er brukt i studiet av aksjonslæring i skole-caset. Det vitenskapssyn som her kommer fram hos Flyvbjerg (1991) har også klar relevans for min avhandling. Samtidig er dette syn bare delvis dekkende som bakgrunn for den aksjonslæring som ble tilrettelagt ved den aktuelle skolen.

Det første hovedpunkt som nevnes er fokuset på *verdier*. Denne type forskning har pr. definisjon fokus på verdier i sin spørsmålsstilling. Spørsmål som stilles skal også være med på å øke kapasiteten hos individer, organisasjoner og samfunn når det gjelder verdirasjonell tenkning og handling. Et annet hovedpunkt er å stille spørsmål som handler om *makt*. Hvem vinne og hvem taper? Hvilke maktforhold er det konkrete studie en del av? Begge disse punkter har overføringsverdi til studiet ved skole-caset. Begrepet inkluderende skole er som vi har sett i kapittel 3 sett i sammenheng med grunnleggende verdier i L97. Samtidig har studiet som hensikt å skape bedre forståelse av dette begrepet hos lærerne ved skolen. I tillegg skal vi i kapittel 7 og 9.1 se at studiet også i noen grad handler om maktforhold mellom skoleledelsen og lærerne ved skolen. Slik sett er begge disse kriteriene også med som delkomponenter i studiet.

Et tredje kriterium er at phronetisk forskning legger vekt på *nærhet* til deltakerne der forskeren utsetter seg bevisst fra reaksjoner fra omgivelsene ved å gå tett på virkeligheten og forankre forskningen i forhold til den aktuelle kontekst. I denne type studier er forskeren sammen med deltakerne både under datainnsamling, bearbeiding og utskrivning av resultatene. Forskeren utsetter seg bevisst for både positive og negative reaksjoner fra omgivelsene. Dette gjøres blant annet fordi en kan dra fordel av den læreeffekt som ligger i denne strategi. På denne måten blir forskeren en viktig del av det som studeres uten at konsekvensen nødvendigvis er "*going native*". Dette punktet eller kriteriet som her er nevnt som grunnleggende i phronetisk forskning har relevans for det gjennomførte studiet av aksjonslæring igjennom et forskende partnerskap. Samtidig har også følgende kriterier relevans i forhold til strategien for aksjonslæring ved case-skolen.

Et fjerde kriterium er *praktisk* aktivitet og praktisk viten i daglige situasjoner. Fokus rettes mot de daglige faktiske praksiser innenfor et interessefelt. Praksis anses å være mer grunnleggende enn diskurs og teori. Som vi ser av det ovennevnte er blant annet det fjerde kriterium med på å underbetone teoribegrepet i forskningsprosessen. I sin doktoravhandling har M. Hermansen følgende kommentar til dette forhold:

"Flyvbjerg har ved en operationel definition udelukket teoribegrepet fra phronetisk videnskap. Det tror jeg, vi mister mere ved, end vi vinder... at underbetone teoribegrepet så meget, som Flyvbjerg gør, mener jeg, er at smide barnet ud med badevandet..."

(Hermansen 2001 A, s.101)

Hermansen viser til at både K. Schultz (1998) og K. Popper (1972) når han sier at han verken har foretatt en tradisjonell empirisk eller teoretisk framstilling av de problemer han har arbeidet med. Men han framstiller eller forteller en historie om det arbeide han har vært deltaker i. Begrepet teoridisposisjon blir i denne sammenheng viktig og sett i sammenheng med hans for forståelse og med at teorivalget i avhandlingen ikke tas ut av "den blå luft". I forhold til skoleutvikling handler det om å arbeide med teoridisposisjoner eller forståelser i en stadig bevegelse for å finne potensialet til forbedring. Med bakgrunn i Popper (1972) hevdes det at erkjennelse blir sett på som teori-preget og at også våre observasjoner er det. I Hermansens avhandling heter det om bruken og utviklingen av teori at han i hele sitt akademiske liv har hatt det som barbaren med teorier. De var noe som gjerne ble brukt pragmatisk samtidig som det var noe som skulle konstrueres for å holde orden på forståelsen. Derfor har han også forlatt mange teoridisposisjoner etter en tid å ha arbeidet med dem i sin forskning. På denne bakgrunn forsetter han med følgende:

"De filtre, som over tid har været mest robuste, har været teoridisposisjoner, som indeholdt selviagttagende syndspunkter med indbygget mulighed for at forstå den forandring af synsvinklen, som skete, samtidig med at der skete forandring i praksis. Et interkorrektiv, der forbandt teorien med praksis i en relativt konstans trods forandring i begge registre... En sådan anskuelse anses traditionelt for at være problematisk, idet forståelsen kommer tæt på cirkularitet eller selvopfyldende profiti. Det gør den måske også, men alligevel vil jeg søge at vise, at den kun i bægrænset omfang invaliderer resultaterne. Jeg prøver således at tage misteltenen i ed."(Hermansen 2001 A, s.87 - 88)

Selv om Hermansen her har en annen forståelse enn Flyvbjerg innenfor dette kriterium skriver han at hans egen avhandlings vitenskapssyn ligger innenfor phronetisk vitenskap. Samtidig er de drøftinger som blir gjort av Flyvbjerg bare delvis dekkende for det felt Hermansen har arbeidet i. Dette er det første av to hovedmomenter jeg opplever at Hermansen skiller lag med Flyvbjerg. I studiet ved den aktuelle skolen har jeg tidligere lagt vekt på at det er strategien med praktisk aksjonsforskning som ligger til grunn. Dette innebærer at det ligger en teoretisk referanseramme eller en teoretisk disposisjon i kapittel 2, 3 og 4 til grunn for dette studiet. I forforståelsen av studiet ved skolen er det valgt ut teorier som kan vurderes opp mot den beskrivelse jeg gjør i den historisk fortellende rammen.

Et femte kriterium er at det i phronetisk forskning fokuseres på konkrete *casestudier* med eksempler. Det blir hevdet at det i slike studier kan utvikles praktisk rasjonalitet fordi det kommer fram dype og detaljerte case – erfaringer. Likeledes blir for det sjette denne type forskning preget av å sette lys på de daglige praksisers *kontekst*. Et sjuende hovedpunkt er at det legges vekt på at resultater undersøkes og fortolkes alltid i forhold til prosess. I slike studier legges det mer vekt på *hvordan* enn *hvorfor*. Et åttende hovedpunkt er at forskningen fokuserer både på *aktørnivå* og *strukturnivå*. Et niende punkt er at *dialogen* i slik forskning blant annet kan bygge på dialog med dem som studeres, dialog med andre forskere, dialog med beslutningstagere og andre sentrale aktører samt dialog med den generelle offentlighet. I tillegg er et siste hovedpunkt i forskningen bruken av det *narrative/historien*. "*Narratologi*" forstås som spørsmålet om "*how best to get an honest story honestly told*" både som å omfatte konkrete aktører og hendelser som skjer.

Også disse andre kriteriene; som er nevnt over fra phronetisk forskning, har klar overføringsverdi til studiet som er gjennomført ved den aktuelle skolen, som er et casestudie hvor dagligdagse hendelser skjer i og er avhengige av en kontekst. Studiet fokuserer både på skoleledelsen og lærernes handlinger i organisasjonen og har dermed både et aktørnivå og et systemnivå.

Vi ser at det forskende partnerskap bygger på dialogen mellom deltakerne hvor det skjer et bytteforhold mellom å utvikle skolen og at jeg forskningsmessig skriver ut hvordan forløpet skjedde gjennom teksten til den historisk fortellende rammen. Et viktig moment er selvfølgelig at problemstillingen til denne avhandlingen er utformet med et hvordan perspektiv, som ivaretar retningen og innholdet i studiet i forhold til phronetisk forskning.

Med bakgrunn i det ovennevnte er dette studiet preget av grunnlagstenkning fra phronetisk forskning.

Det andre moment hvor det er noe forskjell hos de to nevnte danske forskerne er bruken av historien eller det narrative i forskningen. Hermansen viser til at Flyvbjerg mener historien ikke har noe mål eller formål som den beveger seg i mot og heller ingen stabilitet og ordnede prinsipp.

Hermansen er her direkte uenig med Flyvbjerg og sier at historien nettopp lever med både mål og formål, fordi historien skaper mening og tolkningen av historien må derfor ta utgangspunkt i meningsdannelsen. I innledningen til Hermansens svært omfattende doktoravhandling brukes følgende formuleringer:

"Jeg vil fortælle historier. Jeg har flere begrundelser for det, nogle af dem kan jeg antyde nu, andre vil først blive åbenbaret, efterhånden som den første historie og de øvrige trænger sig på. Historierne er mine, men også dele av de institutioners og personers historie, som jeg har arbejdet ved og sammen med." (Hermansen 2001 A, s.13)

Også i innledningskapitlet har jeg vist til dette omfattende doktorgradsarbeidet innenfor aksjonsforskning og skoleutvikling med danske skoler hvor det blant annet er brukt en historisk fortellende ramme gjennom empiridelen. Dette fordi det i løpet av årene med å beskrive case i skoleforskning hadde blitt tydelig for denne danske forskeren at den beste ramme både for forståelsen av og praktisk arbeidet med organisasjonsutvikling i skolen var en historiefortellende ramme. I Hermansens arbeide finnes flere begrunnelser for valg av en historiefortellende ramme. Det er også tydelig at metodeutvikling har vært både problematisk og sentralt i dette aksjonsforskningsstudiet av danske skoler.

"Metodeudviklingen står således centralt i mit arbejde. Det er her, nødvendigheden og presset har været maksimalt. Da en af denne afhandlings mål er at vise praksis/teori-forbundenheten i en konkret udvikling, er netop udvikling af interventionsmetoder central. Således begrundet sætter jeg dette aspekt i centrum. Alle metodetemaer vil imidlertid indeholde illustrerende dele af forløb, hvor de er blevet anvendt. Overvejelserne behandles under overskriften metodetemaer først i kapitlet i en form, der illustrerer delforløb af den kontekst, de er udviklet i." (Hermansen 2001 B, s.95)

De innholdsmessige 10 metodetemaene som hver for seg beskriver delforløp i utviklingen av historien på skolene er: Historiefortelling, Mål- og verdisetting, Brukerundersøkelser, Forkjellige innovasjonsformer spesielt med henblikk på ledelsesutvikling, Survey og skolerapporter, Foreldresamarbeide, Skoleplanlegging, Holdningsavklarende plenum, Samarbeidstrening og møteledelse. I avhandlingen presenteres disse temaene i kronologisk rekkefølge, og det påpekes at det foran hvert av temaene kunne stått *historiefortelling med henblikk på*. Dette har han imidlertid valgt å avstå fra fordi historiefortellervinkelen først sto klart som perspektiv ute i arbeidet. Det blir ellers vist til at det i avhandlingen mangler temaer som er sentrale i skoleutvikling som for eksempel utvikling av undervisningen, og det kommer fram at dette er det sentrale utviklingsområde for en samlet skoleutvikling. Hermansen skriver videre at han tidligere har hatt sterkere fokus på undervisningen, men at han de senere år har konsentrert seg om organisasjonsutviklingen i skolen.

Sammenhengen mellom historiefortelling og skolens liv blir flere ganger problematisert og drøftet. Det blir lagt vekt på at det er mange gode grunner til å beskrive skolen ved hjelp av historier. Vi forholder oss til det som skjer i løpet av en dag ved å fortelle historier om det. En hovedhensikt med fortellingen er å sette seg selv inn i en meningsfullhet hvor man selv har vært deltaker og handlet. Fortellingen er med på å skape en helhet som gir deltakerne mening. I tillegg kan historien også hjelpe til med å finne andre måter å handle på, fordi nye spørsmål ofte kommer naturlig opp når fortellingen er komponert. Dette er en kritisk metode som både brukes for å beskrive personer og organisasjoner. Gjennom fortellingen får vi fram både de positive og negative trekk ved de som er med. Historiefortelling gjør at vi forholder oss til en virkelighet slik at en kan utvikle kvalitet med bakgrunn i det som er bra og det som kan bli bedre. En historie er med på å skape mening gjennom en fortolkning av det vi har gjort.

"På samme måte som den enkeltes autobiografi består af en lang række begivenheder, sammenstykkes en skoles historie af de mange enkelthistorier, som fortælles imellem år og dag. Der fortælles hele tiden, hvor mennesker er sammen. Forskellen fra hverdagslivet er, at de enkelte historier i denne sammenhæng bliver gjort til hovedtema, og ikke som i dagligdagen reduceres til kontekst. I arbejdet bestræber jeg meg på at lade den enkelte historie få den fylde, den skal have." (Hermansen 2001 B, s.101)

Historien som fortelles gjennom skoleforskning har med bakgrunn i dette sitatet fokus på hovedtemaer og forskeren skriver ut teksten slik at den framstår som en god dokumentasjon av hendelsesforløpet.

De fem temaer som jeg har beskrevet som dokumentasjon av hendelsesforløpet innenfor en historisk fortellende ramme i avhandlingens del C i kapittel 6,7 og 8 er som jeg viste til i første kapittel:

1. Enhetsskolen som en inkluderende skole
2. Læring som lagarbeid
3. Tilpasset opplæring i en inkluderende skole
4. Handlingsrom og handlingstvang i L97
5. Aksjonsforskning som bakgrunn i brevmetoden

Dette er temaer som heller ikke er rettet direkte inn mot skoleutvikling i undervisningen. Det handler imidlertid om hvordan tilretteleggingen av aksjonslæring gjennom et forskende partnerskap ble planlagt og gjennomført innenfor hvert av disse temaene i forhold til lærernes lesning og drøfting av utvalgte tekster i L97. Samtidig kommer det under hvert av temaene fram beskrivelser av lærernes forståelse av tekstene i L97. Aksjonslæringen med hvert av disse fem temaer settes samtidig, som vi senere skal se, inn i tidsmessige avgrensede rammer for beskrivelsene.

Hermansen viser også til forskjellige arbeider av E. Schein når han i mange tidligere sammenhenger har sett at kulturbegrepet har stått sentralt for å skape rammer i forskning med fokus på organisasjonsutvikling i skolen. Jeg har også gjennom lesning av forskningslitteraturen i flere sammenhenger møtt denne forståelsen hos en rekke forskere (Se foreks. Arfwedson 1985, Fuglestad 1993, 97, Berg 1999, Salo 2002). Hermansen argumenterer for at rammen med skolekultur også er en del av den historiske fortellende rammen.

"Når jeg i en samlet rammesætning har valgt at forlade kulturforståelsen til fordel for en historiefortællende, hænger det sammen med, at historievinklingen er bredere og mere præcist gribende om det, der faktisk foregår i en organisations udvikling."

(Hermansen 2001 B, s.97)

Også i dette studiet ved den norske grunnskolen har arbeidet med og utviklingen av en metodisk tilnærming vært utfordrende og problematisk. Å utforme teksten til den historiske rammen med beskrivelser av aksjonslæringen har også med tvil og troverdighet å gjøre, og dette er igjen i stor grad avhengig av måten historien fortelles eller framstilles på. *"Jeg tror, det er riktig, at jo mere man kan oppfylde lytterens ønske om en velformet historie, jo mere vil historien blive accepteret som sand."* (Hermansen 2001 A, s.207).

For meg har det innen hvert av de fem temaene, og samlet sett vært viktig å få en best mulig valid beskrivelse av hvordan prosessen med aksjonslæring var gjennom å prøve å ha distanse, og skrive ut en mest mulig robust og troverdig dokumentasjon. Som forsker skal jeg studere og tolke et arbeide som jeg selv har vært en del av. Selv om jeg har vært kritisk til egne formuleringer i teksten er det likevel neppe realistisk å kunne omtale fortellingen om aksjonslæringen ved skolen som objektiv. Ved at jeg som subjekt tar del i den virkelighet jeg skal forsøke å beskrive er det mer hensiktsmessig å omtale min tilstedeværelse som bakgrunn for min forståelse av aksjonslæringen som har foregått. Dette problem vil bli fokuset og drøftet som en avslutning under 9.3 i avhandlingen. Dessuten viser jeg også til 5.7 der deltakervalidering drøftes og vurderes som en del av dette studiet.

Jeg har gjennom å skrive en logg fått fram teksten med historien om aksjonslæringen i skole-caset. I den neste delen av kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg arbeidet med logg for å kunne skrive ut teksten til den historisk fortellende rammen om tilretteleggingen av aksjonslæringen ved skolen.

5.4 Skriveprosess ved bruk av logg i et forskende partnerskap

Som det er vist til over har jeg som forsker en slik nærhet til deltakerne at jeg både påvirker utviklingen og utsettes for bevisste reaksjoner fra dem. Som forsker har jeg videre i denne prosessen måtte bruke meg selv for å bygge opp et tillitsforhold til deltakerne. Sensitivitet og innlevelse overfor personalets utviklingsarbeid og forståelse av de aktuelle temaer som ble valgt har vært grunnleggende for å oppnå tillit. I arbeidet med å produsere tekster er det vanlig i aksjonsforskning å bruke en logg i skrivefasene etter samtaler og observasjoner (Tiller 1999). En viktig metode har vært å skrive logg eller det Fuglestad (1997) kaller feltnotater fra formelle planlagte samtaler med skoleledelsen, plangruppa og utvalgte lærere som har vært med og skapt retning på skolens aksjonslæring. I slik sammenheng har deltakende observasjon vært en sentral metode for å skape et grunnlag for teksten i loggen.

Denne forskerrollen har gjort at jeg har måttet stille krav til meg selv om å også skape distanse fra det forskende partnerskap. Dette fordi jeg både har vært innhenter av data og gjennomført analysene.

For meg ble det for det første vesentlig å bruke logg for å beskrive *hvordan* prosessen med tilretteleggingen av aksjonslæringen i et forskende partnerskap foregikk over tid. For det andre ble det viktig som forsker å bruke loggen for å få distanse til det som skjedde i det forskende partnerskap med tilrettelegging av aksjonslæring og de valgte temaene fra L97. I alle faser av prosjektet har utforskende skrivning ved bruk av logg vært en viktig del av forskningsprosessen. Den utforskende skrivningen med logg var med andre ord et meget sentralt redskap for å beskrive det som skjedde under tilretteleggingen av aksjonslæring ved skole-caset.

Etter hver økt på skolen har jeg skrevet en tekst inn på PC over hvordan jeg opplevde det som skjedde. Dette innholdet ble tatt igjen noen dager senere og bearbeidet både språklig og innholdsmessig. Gjennom denne arbeidsprosessen har jeg som forsker både vært involvert i prosessene og hatt mulighet til "timeout" og distanse. På denne måten har jeg skrevet ut det jeg har observert i møtene på skolen og samtidig gjort analysene av de skriftlige svarene til lærerne når de har lest og tolket tekstene fra L97.

I arbeidsprosessen med loggskrivning har jeg også hatt muligheter til refleksjon etter at arbeidsprosessene med aksjonslæring var gjennomført. Tekstene i delen med empiri i kapittel 6, 7 og 8 har klar sammenheng med loggen jeg brukte i den utforskende skrivningen. Innholdet bygges opp ved å beskrive det løp over tid som har blitt lagt gjennom arbeidsprosessen. Empiridelen starter derfor med de første møter med skoleledelse og lærerne. Deretter beskrives og drøftes tilretteleggingen av aksjonslæringen ved skolen. På forhånd hadde jeg lagt opp til at denne delen skulle bli egne kapitler i avhandlingen. Både disposisjon og strukturering av innholdet i teksten i avhandlingen følger derfor loggens oppbygning. For å få teksten som er skrevet ut mest mulig valid, har jeg hele tiden i forskningsprosessen hatt pålitelighets- og gyldighetsproblematikken med.

Den type forskning som her skjer fører med seg at en får kjennskap til sensitive ting. Som jeg har vist til tidligere har jeg som forsker havnet opp i noen etiske dilemmaer i forhold til hva som ble skrevet ut. Dette gjelder særlig i sammenheng med den motstand blant lærere som

kom fram under innhenting av empiri. Som resten av tekstene i den historisk fortellende rammen er dette dokumentasjon som er skrevet mest mulig saklig ut. Av etiske hensyn har skoleledelsen som er med i prosjektet lest igjennom alle de utformede tekstene som her er publisert som empiri (jfr. 4.5, 5.7 og 6.3.1). Deretter har skoleledelsen og jeg, gjennom dialoger om den utskrevne teksten, sett relasjonene inn til vår felles forståelse av utviklingen ved skolen. På denne måten blir fortolkninger av informasjonen vurdert av sentrale samarbeidspartnere som er med i studiet. Deres meninger er med på å få fram troverdighet og pålitelighet i beskrivelsen av skole-caset. Denne framgangsmåten blir drøftet og kommentert senere i dette kapitlet under 5.7. Her knyttets denne arbeidsmåten sammen med validitetsbegrepet og studiets pålitelighet og gyldighet gjennom deltakervalidering.

5.5 Utvikling av studiets modell for aksjonslæring i forhold til læreplanens idealer om en inkluderende skole

Modeller representerer forenklinger av en komplisert virkelighet, og består av valgte sider eller aspekter ved de fenomener de representerer (Bjørndal 1986, 87, Bjørndal og Lieberg 1975, 1978). Modeller kan være en framstilling av den forståelsen konstruktøren, aktøren eller deltakerne har av det samme fenomenet. Dette kan vi se i utviklingen av den didaktiske relasjonsmodellen fra Miljølæreprosjektet i tiden 1969 – 74, og som jeg viste til i kapittel 1.5. Et vesentlig siktemål med den didaktiske relasjonsmodellen var å utforme et utgangspunkt for en skapende pedagogisk prosess. Modellen ble utviklet ved at deltakerne arbeidet i tverrfaglige grupper og gjennom dialoger skapte refleksjoner i forhold til kjent teori kombinert med bakgrunn i situasjoner fra egen praksis.

Gjennom utforming av den didaktiske relasjonsmodellen kom det fram at planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning måtte tilpasses den undervisningssituasjon som var aktuell på det gitte tidspunkt. I modellen er lærerne også sett på som et bindeledd mellom samfunnets læreplaner, skolens egne læreplaner og undervisning av elevene. Modellen består av de fem hovedfaktorene mål, lærestoff, arbeidsmåter, vurdering og rammefaktorer som elevforutsetninger, lærerforutsetninger, fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger. Kategoriene er sidestilt og får fram sammenhenger mellom dem. Disse faktorene vektlegges forskjellig alt ettersom hvilken undervisningssituasjon eller prosess lærerne og elevene er inne i. Det framheves at arbeidsprosesser med innhold fra den didaktiske relasjonsmodellen får betydning for drøftinger og refleksjoner i lærernes lagarbeid.

"Det kan imidlertid ofte være vanskelig for den enkelte lærer å få tilstrekkelig oversikt over de faktorer som virker sammen i et bestemt undervisningsforløp. Han har derfor ofte behov for en eller flere kolleger som han kan utveksle tanker og erfaringer med. Enhver lærer har således behov for en referansegruppe eller en kollegial vurdering av sitt arbeid." (Bjørndal og Lieberg 1978, s.139)

Etter denne beskrivelsen følger så en framhevelse av samarbeidsformene i åpne skoler med lærersamarbeid. Dessuten framheves det tverrfaglige samarbeidet med ulike faggrupper i den forskning som ble gjennomført innenfor Lofotprosjektet og Miljølæreprosjektet. Ved utvikling av den didaktiske relasjonsmodellen ble det som i aksjonslæring tilrettelagt for en arbeidsprosess hvor det gjennom deltakernes refleksjoner og dialoger i grupper ble utviklet både teori og praksis. Den didaktiske relasjonsmodellen ble på en måte til gjennom deltakernes aksjonslæring for å utvikle miljøundervisning i skolen. Senere skrev prosjektlederene ut forskningsrapporten som etter hvert førte fram til ny kunnskap og endelig til teksten med beskrivelse og drøfting av den didaktiske relasjonsmodellen.

Ravens (1996) kobler aksjonslæring sammen med at dette er noe mer enn jobberfaring. Aksjonslæringen innebærer at deltakerne i en organisasjon arbeider med problemer som har betydning for dem og som det ikke finnes enkle løsninger på. Gjennom samarbeid og refleksjon kan deltakerne som er i samme situasjon lære av hverandre gjennom råd, veiledning og støtte. Gjennom aksjonslæring kan deltakerne bli mer oppmerksomme på og nyttiggjøre seg av den kunnskapen som allerede finnes i egen organisasjon. Med bakgrunn i egne prosjekter innenfor aksjonsforskning skriver Tiller (1999) at kritiske refleksjoner over de daglige erfaringer er et varemerke for aksjonslæringen. Samtidig bruker han følgende definisjon på aksjonslæring:

"Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Aksjonslæringen hjelper mennesker ut av handlingslammede situasjoner og blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre." (Tiller 1999, s. 47)

Tiller påpeker at det pedagogiske personalet må rette oppmerksomheten mot aktiv handling for å skape forbedringer i skolehverdagen. Aksjonslæring bygger også på en dybdetilnærming som legger vekt på mening og forståelse av det som vokser fram i skolehverdagen.

Utfordringer i hverdagen skaper læring. Disse utfordringer blir veivisere i refleksjons- og læringsprosessene. Gjennom støtte fra kolleger der en har ønsket om å få satt noe i gang kan det skje en lærings- og refleksjonsprosess. Skolens folk må bli oppmerksomme på og nyttiggjøre seg av kunnskap som allerede finnes blant dem. Erfaringslæring og aksjonslæring har mye til felles. Den klareste forskjellen er aksjonslæringens aktive handling for å skape nye retninger med forbedringer. Det vises også til at skolen som organisasjon må tilrettelegge hverdagen slik at muligheter for konstruktive møter kan skje. Den individualistiske lærer med få møteplasser i skolefellesskapet til samarbeid vil redusere mulighetene for personalets aksjonslæring. Aksjonslæring er basert på at det pedagogiske personalet arbeider systematisk innenfor et fellesskap (jfr. Møller og Paulsen 2001).

Arbeidet med L97 er en viktig utfordring i skolen som skaper innhold og retning i lærernes hverdag. Jeg har i forrige kapittel vist til at aksjonslæring er utviklingsarbeid skolens personale er involvert i for å skape en bestemt ønsket retning på skolen. Slik sett har aksjonslæringen ved case-skolen gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet med tekster fra L97 også fått anvist retning. Et slikt utgangspunkt innebærer at skolens ledelse og lærerne må finne fram til arbeidsmåter som står i sammenheng med denne arbeidsprosessen.

Gjennom prosessene i plangruppen ved skolen ble det utviklet en modell for aksjonslæring i personalet som både har ivaretatt avhandlingens problemstilling og utviklet personalets forståelse av L97. Denne modellen har også bakgrunn i vitenskapsteoretisk grunnlagstenkning. Modellen kan forklares på denne måten. Lærernes lesning og tolkning av L97 må betraktes i forhold til skolens strukturelle oppbygning. I skolene leser og tolker lærerne L97 både som individer og sammen med sine kolleger på teamet. Dessuten er det gjennom året planleggingsdager hvor hele personalet ofte arbeider med forståelse og handlinger i forhold til temaer fra læreplanen. Derfor blir det et nødvendig utgangspunkt å skille mellom metodologisk individualisme og kollektivism (Gilje og Grimen 1998). Dette medfører at i samfunnsvitenskapelig forskning bruker vi på den ene siden begreper som refererer til enkeltindivider. Dette fokuset medfører videre at individets oppfatninger og handlinger er med og former organisasjonen. Med vekt på metodologisk individualisme trekker forskeren slutninger fra egenskaper ved individet til egenskaper ved sosiale fenomener i organisasjonen. Innenfor metodologisk kollektivism vil forskeren tenke motsatt. Individene er i stedet produkter av de sosiale systemer de virker eller arbeider i. For å forklare hvorfor

individene tenker og handler som de gjør må vi vise til særegne trekk ved organisasjonen. Kollektivismen bygger på at sosiale fenomener er noe annet og mer omfattende enn summen av individenes tanker og handlinger. Sagt på en annen måte er det kvalitativ forskjell på sosiale fenomener og det enkelte individ. Det skal ikke her drøftes i dybden om disse to samfunnsvitenskapelige forklaringsmodellene. I ulike arbeider med forskning vil motsetningene mellom disse to retningen være nedtonet. For å få gjennomført prosjekter vil de fleste samfunnsforskere helle litt mot den ene eller andre siden avhengig av hvilket problem en er opptatt av (Gilje og Grimen 1998).

I forhold til metoden som her brukes velges det en pragmatisk tilnærming som er en slags mellomposisjon. I denne mellomposisjonen vil både den individuelle lesning og tolkning av L97 og lærernes kollektive forståelse være med å gi oss svar på problemstillingene, som reises innenfor hvert tema med aksjonslæring. Modellen som her er utarbeidet er knyttet sammen med læreres lesning og tolkning av utvalgte tekster med grunnleggende begreper i L97. Samtidig er denne modellens spesielle strukturering av tid og progresjon innenfor hvert tema tilpasset dette studiets innhold. Den tilrettelegger en arbeidsmåte for skolelederes og læreres lesning og tolkning av L97. I denne tilrettelegging av aksjonslæring er kombinasjonen av individuell tid til lesning med den enkeltes notater fra utvalgte tekster i L97 etterfulgt av teamdrøftinger og plenumsdrøftinger basis for både innhenting av empiri og aksjonslæring i personalet. For å synliggjøre modellen viser jeg tidsplanen vi kom fram til for hvordan personalet gjennomførte arbeidet med det enkelte tema med tekst som ble valgt ut i L97, fordelt over tre dager etter følgende strategi:

1. dag 2 timer: Individuell lesning der den enkelte lærer tar notater fra den utvalgte teksten i L97.
2. dag 2 timer: Med bakgrunn i den enkelte lærers notater blir drøftinger med skriftlige oppsummeringer gjennomført på hvert team.
3. dag 2 timer: Med bakgrunn i teamdrøftingene legger hvert team fram sine skriftlige og muntlige synspunkter i plenum for personalet.

Ved skolen ble denne modellen etter hvert kalt ITP modellen, fordi den var basert på de ovennevnte arbeidsformer med Individuelt arbeid, Teamdrøfting og Plenumsdrøfting (jfr. 6.1). Den aksjonslæring det her legges til rette for har sammenheng med forskning og litteratur som viser oss hvordan organisasjoner lærer (Søderstrøm 1996). Her vises det til noen

åpenbare sammenhenger mellom individuell og kollektiv læring i organisasjoner. Læring må både skje individuelt hos den enkelte medarbeider og innenfor organisasjonens fellesskap. Samtidig poengteres det at det innenfor dette feltet er uklar begrepsbruk og det er mange ulike definisjoner. Ved å vise til tidligere forskning får Söderström (1996) noen vesentlige perspektiver fram i forhold til det han kaller den pedagogiske forklaringsmodellen. Hans perspektiv innen den pedagogiske forklaringsmodellen, har god sammenheng med modellen som blir brukt i dette studiet. Det blir for det første lagt vekt på at læring skjer gjennom pedagogisk påvirkning eller tilrettelegging. For det andre fokuseres det på at mange personer i organisasjonen skoles med det samme innhold på samme tid. For det tredje legges det vekt på at læring har skjedd om deltakerne gjennomfører med brukbart resultat. Dermed er det slik at læringsprosessene først og fremst skjer i forhold til eget arbeid og problemstillinger i egen organisasjonen og ikke nødvendigvis gjennom formelle utdanningsinstitusjoner. De beskrivelser Söderström har gjort av å tilrettelegge og skape læring i organisasjoner kan sees i sammenheng med aksjonslæring etter modellen som her brukes. Som vi har sett i eksempelet over er imidlertid aksjonslæring gjennom denne modellen konkretisert og relatert til den lesning og tolkning av L97 som har foregått ved skole-caset.

Ved case-skolen har det blitt tilrettelagt aksjonslæring som var basert både på individuell og kollektiv læring. Sagt annerledes handler det også om å tilrettelegge rom for relasjoner mellom lærerne slik at det kan skje aksjonslæring. Gjennom å veksle mellom arbeid på det enkelte lærerteam og i plenum hvor hele personalet deltar, kommer det samtidig fram skriftlige svar om hvordan lærere tolker temaene som er valgt ut i L97. Slik skjer det et bytteforhold mellom empiri til denne avhandlingen og utvikling av lærernes forståelse av læreplanen.

Skoleledelsen, plangruppen, resten av personalet og meg som veileder har sammen blitt enige om en fordeling mellom dagene når det gjelder tilrettelegging av aksjonslæring blant lærerne med bakgrunn i modellen med individuell lesning hvor den enkelte lærer har tatt notater fra den utvalgte teksten i L97, etterfulgt av teamdrøftinger og plenumsdrøftinger.

Personalet har deretter hatt *en første arbeidsøkt* hvor fokus har vært å lese den utvalgte teksten i læreplanen. Ved gjennomlesning av den utvalgte teksten noterte de ned egne refleksjoner. Organisatorisk har lærerne brukt arbeidsplassene på sitt daglige arbeidsrom. Det har også blitt frigjort tid til at lesningen av teksten i L97 har blitt gjort etter arbeidstid. Utgangspunktet for

lesningen har vært, som vi senere skal se, utvalgte tekster fra grunnskolens generelle del i L97 om enhetsskolen, inkluderende skole, tilpasset opplæring og lagarbeid.

I *den andre arbeidsøkta* har vi gjennomført teamdrøftingene. Nå har lærerne i hvert av teamene først drøftet de notater som er tatt fra den leste læreplanteksten. I starten av denne andre delen har skoleledelsen, lærerne i plangruppa og jeg lagt vekt på at teamene må utarbeide skriftlige svar på de fire spørsmål som vi sammen hadde utarbeidet. Eksempelvis hadde arbeidet med temaet, enhetsskolen som en inkluderende skole, under 6.2 følgende spørsmål som lærerne skulle bruke som utgangspunkt for prosessen:

1. *Hvordan forsto du/dere den utvalgte læreplanteksten?*
2. *Hva er en inkluderende skole?*
3. *Hva blir den inkluderende skole hos oss?*
4. *Hvordan vurderer dere denne arbeidsprosessen?*

Med bakgrunn i diskusjonen ble det lagt vekt på at hvert av teamene senere skulle legge fram en skriftlig oppsummering i plenum. Framgangsmåten her var slik at det enkelte team skrev sine svar på "flippoverark". Gjennom å reflektere over læreplanens tekst og erfaringer *sammen med kollegene* på teamet ble det også gjort koblinger inn mot mulige løsninger og valg i forhold til egen pedagogisk praksis. Slik sett blir innholdet i begrepet "curriculum potensial" (Ben - Peretz 1990) viktig å drøfte i sammenheng med de beskrivelser som er gjort i forhold til studiets historiske fortellende ramme i avhandlingens Del C.

I *den tredje arbeidsøkta* ble de skriftlige svarene presentert muntlig i plenum av et av medlemmene på teamet. Det enkelte team hengte opp flippoverarkene på veggen eller laget en transparent til overhead ved starten av møtet. Helheten i presentasjonene kom fint fram ved at hvert team presenterte sine svar etter tur. Det ble avsatt tid til innspill og spørsmål etter hvert framlegg. Etterhvert som det enkelte team hadde lagt fram sin forståelse, var det med andre ord anledning til å drøfte innholdet i det enkelte teams presentasjon. Den skriftlige dokumentasjonen ble deretter samlet inn og analysert og vurdert. Skoleledelsen hadde samtidig forklart at denne skriftlige delen, og innspill som kommer fram i den muntlige oppsummeringen i plenum skulle danne utgangspunkt for en bearbeiding av ledelsen, plangruppen og meg som veileder. Innholdet i det som kom fram skulle senere kunne danne en felles plattform for hva personalet la i begrepet den inkluderende skolen. Det var meningen

at denne forståelsen skulle være med på å skape en retning i aksjonslæringen ved skole-caset. Samtidig har jeg foran forklart hvordan egne notater i logg i hovedsak er med på å beskrive den historiske fortellende rammen fra aksjonslæringen ved skolen.

Ved å bruke denne modellen som grunnlag for aksjonslæring er deltakerne med på en prosess sammen med sine kolleger. Ved å reflektere sammen med bakgrunn i erfaringer og lest tekst fra den nasjonale læreplanen er det en hensikt at det skal skapes referanserammer for tilrettelegging av aksjonslæring som kan gi bedre forståelse av begrepet den inkluderende skole. Slik sett er også plenum med hele kollegiet samlet et svært viktig forum for å få i gang refleksjoner som skal ligge til grunn for *mulige valg* i læreplanarbeidet. Hele arbeidsprosessen som blir tilrettelagt med bakgrunn i modellen har også som hensikt at *plenumsarbeidet* skal gi lærerne en mer felles kollegial referanseramme i forståelsen av begrepet den inkluderende skolen.

Arbeide med utvikling i en skole kan både skape medarbeidere som er for og imot forandring. "Det nye" og "det gamle" kolliderer (jfr. Fuglestad 1993, Tiller 1999, Hermansen 2001, Salo 2002). Som vi skal se i teksten til den historisk fortellende rammen kommer også motstand mot gjennomføringen av prosjektet fram blant noen av lærerne ved skolen.

5.6 Brevmetoden som bakgrunn for gjennomføring av metodetriangulering

Berg (1995, 1999) skriver at for å gjennomføre kulturanalyser med lærere på skoler er brevmetoden et alternativ til åpne intervjuer. Metoden går ut på at en oppmuntrer skoleledere og lærere til å skrive et brev til den eller de som driver undersøkelser eller forskning. Innholdet i brevene kan senere gi grunnlag for oppfølgingsintervjuer. Dersom brevmetoden er rettet mot skolens personale kan for eksempel oppfølgingsintervjuer finne sted innenfor rammen av utviklingssamtaler mellom skoleledere og personalet. For å skrive ut en slik dokumentasjon gjennom brevmetoden kreves engasjement og motivasjon blant lærerne. Dette fordi brevene må være relativt utførlige om de skal kunne få fram innhold eller temaer som kan gi bidrag til analyser som kan være med å utvikle teori.

Fordeler ved brevmetoden blir oppsummert på denne måten. For det første kan utvalgsproblemer som oppstår ved intervju elimineres. Dette fordi en her kan få med alle deltakerne til å skrive brev. Slik sett kan en få inn data som kan gi en større helhet ved skolen. For det andre er brevmetoden forholdsvis enkel å administrere. Ved et intervju kreves gjerne

at opptaket på bånd eller utskrivningen vurderes for godkjenning av deltakerne. Når denne prosess er over kan en begynne det egentlige analysearbeidet. Brevmetodens innsamling av empiri er avsluttet når deltakerne leverer fra seg det ferdigskrevne brevet. Ulemper ved brevmetoden er at kvaliteten på brevet er avhengig av deltakerens kunnskaper om temaet og at respondenten har skriveferdigheter som får fram forståelse.

Brevmetoden har også relevans til Dysthe (2000) og hennes arbeid med å bruke skriving som læringsstrategi i forhold til studenter: *"Skrivingen hjelper oss både til å se nye sammenhenger og avsløre mangel på sammenheng og forståelse. Skriving fører til dybdelæring i stedet for overflatisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget."* (Dysthe mfl. 2000, s, 12) Skriving gjør tankene synlig. Gjennom skriving tar vi vare på tankene og følger utviklingen av dem. Hun påpeker at om vi går tilbake til vår skrevne tekst, kan den formuleres om og finpusses slik at vi kan komme videre i tenkningen (Dysthe 1995, Dysthe mfl. 2000). Som vi senere skal se er en tilrettelagt skriveprosess en utfordring til lærerne i skole-caset, for at de skal kunne formulere tekster som kan si noe om deres forståelse av arbeidet med aksjonslæringen og deres forståelse av begrepet den inkluderende skole i L97.

I studiet ved den valgte skolen er en tilpasningen av brevmetoden brukt for å oppnå metodetriangulering, eller som et supplement til bruk av logg og tilretteleggingen av aksjonslæringen etter modellen med individuell lesning av temaer i L97, teamdrøfting og plenumsdrøfting. Deltakerne på hvert enkelt lærerteam har sammen skrevet ut innholdet i brevet. Teksten er basert på en samtale skoleledelsen og jeg hadde med det enkelte team i forkant av utformingen av teksten i brevet. Hver samtale varte omtrent i to klokketimer. Skoleledelsen og plangruppa var enige om at jeg utarbeidet en guide for samtalene. Vi ble også enige om at når samtalen var over, skulle hvert team skrive et referat eller brev som viste hva som var drøftet i dialogen. Gjennom denne prosessen fikk lærerne, skoleledelsen og jeg reflektert og drøftet erfaringer og vurdert det enkelte team innenfor den gjennomførte arbeidet med aksjonslæring.

Disse skriftlige svarene fra lærerne ga verdifull empiri fra alle teamene, og denne ble samlet til en helhet. Brevene med de skriftlige refleksjonene fra teamsamtalene med alle lærerne er tatt med som vedlegg 2 i avhandlingen. I tillegg ble inntrykkene fra to av teammøtene skrevet ned i min dokumentasjon. Det virker som studiet her har fått en god dokumentasjon fra lærerne i forhold til de spørsmål som er stilt. De aller fleste av lærerne viste da også

entusiasme og motivasjon for denne form for aksjonslæring. Som vi senere skal se kom det fram motstand mot studiet i en tidlig fase med brevmetoden. Denne motstanden snudde seg imidlertid til noe positivt da lærerne fikk ekstra med timeressurser til arbeidet med å skrive ut brevene. Samtidig ble det gitt nødvendig informasjon om hensikten med samtale. Intervjuguiden vi fulgte er skrevet ut i vedlegg nr. 1. Bare datoen og klassetrinn ble forandret i forkant av hver enkelt teamsamtale. Guiden ble etter som samtale skred framover godt kjent av lærerne. Den ble imidlertid alltid utdelt til teamet når de kom til samtalen.

Spørsmålene i guiden er utformet i forhold til tre temaer som beskrives gjennom skriftlige svar fra alle de sju klassetrinnsteamentes lærere i forhold til hovedproblemstillingen i avhandlingen. *For det første* ville de skriftlige svarene på spørsmålene gi oss synspunkter om lærernes erfaringer med den aksjonslæring som hadde vært gjort fram til nå i prosjektet. I empiridelen kommer det fram skriftlige svar fra lærerne som viser ulike og nyanserte erfaringer med aksjonslæringen ved skolen. *For det andre* kunne svar på spørsmål 4, 7 og 9 knyttes sammen med de utvalgte sidene i L97, som lærerne arbeidet med om teamarbeid, tilpasset opplæring og inkludering i det første året med aksjonslæring. Hvordan ville lærerne nå vise til tolkninger av L97? Ville de vise til annen litteratur, eller ville de i noen grad overse disse spørsmålene. Som vi skal se i teksten til den historisk fortellende rammen var lærerne mer opptatt av spørsmål 2, 3, 5,6 og 8 for å få fram sider ved de nevnte begrepene i L97 og lærernes mulige valg i praktisk lærerarbeid. Analysen og drøftingen av svarene er gjort under avhandlingens 8.2.

Lærerne fikk alltid noen minutter for å lese gjennom innledningen og deretter drøftet vi hvert enkelt spørsmål. Rektor informerte hver gang om at "brevet" fra dem skulle baseres på innholdet i vår samtale. Det var viktig at de skrev "brevet" slik at de fikk fram sin oppfattelse av spørsmålene eller temaene vi hadde samtalt om. Disse skriftlige svarene skulle for det første danne et godt utgangspunkt for utvikling av arbeidet til teamet med tilpasset opplæring og inkludering.

Tidligere hadde hele personalet fått informasjon om at innholdet i brevene både skulle brukes i arbeidet med skoleledelsens oppgave innen aksjonslæring på deres studie og mitt forskningsarbeid (7.1.1 og 7.1.2). Etter innledningen drøftet skoleledelsen, lærerne på teamet og jeg spørsmålene.

Lærerne skrev alltid ned momenter fra samtale mens de pågikk. Dette gjorde de for både å huske temaene og strukturere innholdet. Avhandlingens tilpasning av brevmetoden blir også omtalt under 7.1.1 og 8.1.

5.7 Om studiets validitet gjennom deltakervalidering og kommunikativ validitet

Casestudiet av skolen som blir beskrevet og drøftet i den historisk fortellende rammen er, som vi har sett, gjennomført med bakgrunn i læreplanteori og strategier fra aksjonsforskning gjennom et forskende partnerskap. Slik et forskende partnerskap i denne avhandlingen er beskrevet, medfører det at studiet både har noen fordeler og svakheter når det gjelder empiriens reliabilitet og validitet. Begrepet reliabilitet er knyttet til empiriens eller dataenes pålitelighet eller synonymer som nøyaktighet, presisjon, konsistens og treffsikkerhet. Når det gjelder validitet så er det et viktig spørsmål om vi undersøker og måler det vi gir oss ut for å måle. Søkelyset på den realiteten som beskrives eller måles i studiet kommer i fokus (Kerlinger 1981). I forskningslitteraturen framstår imidlertid begrepet validitet som et meget mangeartet område. På en slik bakgrunn må et hvert forskningsarbeide forholde seg til at den strategi som velges, også må være relevant i forhold til de data vurderingene av validitet skal brukes på. Som vi skal se er det slik at jeg i dette studiet velger å bruke begrepet validitet om både studiets pålitelighet, og om studiet måler det som skal måles. Slik sett inngår reliabilitet som en del av validitet i dette studiet. I det følgende vil jeg drøfte noen sentrale sider ved validitet som har relevans for dataene i casestudiet som er beskrevet i den historisk fortellende rammen i del C. Anvendelsen av den utskrevne teksten i den historisk fortellende rammen har vært avhengig av dataenes validitet.

Til støtte for å bruke validitet som overordnet begrep har jeg valgt å vise til Fog (1999), som stiller seg undrende til både å bruke begrepene reliabilitet og validitet i kvalitativ forskningsmetode.

Hun framhever at begrepene er tekniske og har et bestemt betydningsinnhold satt i sammenheng med metoder innen kvantitativ forskning. Innenfor kvalitativ forskning har disse begrepene først de siste årene blitt behandlet i litteraturen. Hun påpeker at innholdet i disse begrepene sikrer at undersøkelsen er troverdig.

Denne troverdighet har sammenheng med at lesere av forskningsrapporten og forskeren selv kan stole på den forståelse som kommer fram i den valgte beskrivelse av virkeligheten. Med

andre ord dreier det seg her om forskeres kvalitetskontroll av produktet som kommer ut av forskningsprosessen. (se også 9.3) Hun skriver så at reliabilitet og validitet i kvalitative undersøkelser kan relateres til innholdet i gode danske ord. Reliabilitet knyttes til dataenes pålitelighet og validitet sees sammen med framstillingens gyldighet.

Det er heller ikke særlig meningsfullt å skille mellom pålitelighetsbegrepet og gyldighetsbegrepet når *samtalen* er metoden i forskningen (Fog 1999). Pålitelighet er en forutsetning for gyldighet. Gyldighet innebærer i tillegg pålitelighet. Samtalen som metode er både et middel til å skaffe det empiriske materialet, og grunnlaget for selve det valgte innholdet i den empiri som skrives ut. På grunn av samtalens klare dobbelte funksjon i forskningsprosessen, blir det vanskelig å skille skarpt mellom problemer med pålitelighet og problemer med gyldighet. Deltakernes samtale blir med andre ord for det første en forståelse og fortolkning av virkeligheten som de sammen har opplevd. For det andre er den en fortolkning og analyse av den utskrevne samtale som blir det empiriske materialet.

Også Kalleberg (1996) påpeker at gode norske ord i denne sammenheng nettopp er pålitelighet og gyldighet. Det er i tillegg et poeng at undersøkelsen har empiri som er tilpasset spørsmålsstillingen, om undersøkelsens problemstillinger er faglige interessante og om de analyseformer som velges er i stand til å få fram de gode svar på spørsmålene. For å få en undersøkelse med god validitet sier Kalleberg (1996) videre at det er vesentlig at forskeren utvikler en kritisk bevissthet om sin egen rolle i forhold til feltet og aktørene som er med i studiet.

I avhandlingen har jeg, som nevnt over, valgt å bruke validitet som et samlebegrep når jeg drøfter påliteligheten og gyldigheten i eget studie. Reliabilitet inngår dermed i validitet når jeg skal foreta en kritisk vurdering av de mønster og resultater som er kommet fram. Dette innebærer også at jeg kritisk må vurdere forskerrollen i det forskende partnerskap jeg har deltatt i, og vurdere om det er svakheter ved metoden som kan ha ledet konklusjonene i bestemte retninger. Samtidig har jeg som forsker konfrontert tekstene i den historisk fortellende rammen med de sentrale aktører som har vært gjenstand for observasjonen for å få valide data. Det er dette som Hammersley og Atkinson (1996) kaller respondentvalidering. For å undersøke gyldigheten i empirien vurderer noen av deltakerne de fortolkningen jeg som forsker har foretatt.

Om deltakerne ser seg i stand til å bekrefte de beskrivelser og tolkninger som jeg som forsker gjør av deres handlinger og kultur så kan dokumentasjonen inneholde høy reliabilitet, som igjen styrker dens validitet. Dette poenget kommer blant annet fram ved at meninger konstrueres gjennom samarbeid og forhandlinger med deltakerne. Slik sett inkluderes deltakerne for å legge til rette for vern mot vilkårlige fortolkninger. Møller (1995) bruker i denne sammenheng begrepet *deltakervalidering* fordi hun mener dette er et bedre norsk ord. Samtidig er det i slike sammenhenger blitt poengtert at den virkelighet som en forsker konstruerer er av en annen orden enn den deltakerne selv kan frambringe. Det er derfor ikke alltid at forskere kan forvente høy korrelasjon mellom sin forståelse og deltakernes forståelse av fenomenene. Om det finnes slike sammenhenger kan det også skyldes personenes manglende vilje og evne til å si seg uenige med forskerne. Derfor kan det også hevdes at slik aktørvurdering ikke alltid kan fungere som en validitetstest. Likevel kan den frambringe informasjon som kan tas med i analysene (Silverman 2000, Østerud 1998). I det ovennevnte ligger det også noen klare begrensninger ved deltakervalidering. Samtidig gjelder det samme perspektiv for meg som det gjorde for Møller:

"Å gjennomgå analysen med deltakerne hadde imidlertid i prosjektet en tilleggsfunksjon. Allerede i startfasen hadde jeg forpliktet meg på en prosedyre vedrørende publisering av informasjon som innebar deltakernes rett til innsyn. Dette innebar en etisk forpliktelse for meg." (Møller 1995, s.207)

Også i denne avhandlingens utskrivning av beskrivelsen i den historisk fortellende rammen har deltakervalidering hatt betydning i forhold til de etiske dilemmaer som kom fram i kapittel 4. Ved å gå såpass mye inn i dybden på en skole måtte jeg ta etiske hensyn. I dette studiet har likevel dette ikke vært noe problem som har skapt vansker. Gjennom studiet lot jeg skoleledelsen lese gjennom loggen fra møtene også for å vurdere etisk hva som skulle publiseres. Dermed hadde skoleledelsen muligheter til å vurdere teksten i loggen for å gi meg tilbakemeldinger på ulike oppfatninger av det som hadde hendt. Noen steder har vi derfor gjort noen få forandringer i tekstene i forhold til hva som skulle publiseres. Gjennom dialogen med skoleledelsen har jeg fått respons og vurdering av mine fortolkninger. Deres vurderinger sa noe om gyldigheten, troverdigheten eller validiteten på den teksten som var skrevet ned.

Slik sett var skoleledelsens vurderinger en kilde til å utvide gyldigheten av det som var skrevet ned. Denne form for deltakervalidering ble brukt i forholdt til all tekst som er skrevet

ut i den historisk fortellende rammen i avhandlingen. Skoleledelsen har lest gjennom og vurdert de analyser og vurderinger som jeg har gjort i den historisk fortellende rammen. Jeg har imidlertid hele tiden hatt som fokus at hovedhensikten ikke har vært å oppnå enighet mellom meg og skoleledelsen. Samtidig har utviklingen av det forskende partnerskap medført at det har utviklet seg et godt bytteforhold mellom skoleledelsen og meg som prosessveileder og forsker.

I studiet har det også vært vesentlig for meg å argumentere i forhold til at jeg har villet inkludere arbeidet med validering gjennom hele forskningsprosessen. Arbeidet med validitet har blitt en kvalitetskontroll som har vært med i alle faser av kunnskapsproduksjonen. Kvale (1997) beskriver valideringsbegrepet som om det ikke bare er basert på observasjon, men at det også omfatter kommunikasjon og dialog med de påfølgende pragmatiske effektene. Selve samtalen og drøftingene blir vesentlige i konstruksjon av den sosiale verden. Dette fortrenger ikke betydningen av presise observasjoner og logisk argumentasjon. En slik validering tilrettelegger for et bredere sannhetsbegrep innenfor samfunnsforskning.

I denne avhandlingen brukes et av Kvaales (1997) begreper som har klar overføring til den aksjonsforskning i et forskende partnerskap som er gjennomført i studiet. Dette begrepet er kommunikativ validitet, som innebærer at en overprøver kunnskaper i en dialog. En grunnleggende forutsetning er at forskeren selv er i stand til å gå inn i en dialog med deltakerne. Sannheten må forstås i en kontekstuell sammenheng. Forståelsen er noe som skapes i samtalen mellom mennesker. En valid observasjon kjennetegnes ved at ulike og noen ganger motstridende påstander diskuteres gjennom en dialog blant de involverte for å komme fram til gyldig kunnskap. Sagt på en annen måte blir valide kunnskapspåstander til gjennom en diskurs. Gjennom denne diskurs blir studiets resultater forstått av andre forskere som tilstrekkelig troverdige til at de kan bruke dem i eget forskningsarbeide.

Kvale sier videre at validering gjennom forhandlinger i forskningsmiljøer ikke er noe nytt. Eksempelvis har det innenfor naturvitenskap ofte vært slik at positiv vurdering fra forskningsmiljøet har vært det siste endelige kjennetegn for at en påstand er sann eller usann. Innenfor den kvalitative forskningen er det imidlertid forholdsvis nytt at sannheten utvikles gjennom en slags utdanningsaktivitet i en kommunikativ prosess. I denne prosessen lærer og forandrer både forskeren og deltakerne seg i løpet av samtalen eller dialogen. Her vektlegges verdien av sannhet til en beskrivelse i forhold til diskursen i en lokal kontekst. Fellesskapet

som avgjør tolkningen er både deltakerne i dialogen og allmennheten. Hvem som skal være de aktuelle deltakerne kan vurderes fra studie til studie. En slik vektlegging av valideringen kan imidlertid medføre at forskeren ikke helt tror på egne tolkninger. Dersom en overlater valideringen helt til deltakerne ved å la de for eksempel lese gjennom tekster som er skrevet med bakgrunn i innsamling av empiri, kan dette medføre at forskeren ikke helt tar ansvar for egne resultater.

I dette forskningsarbeidet har kommunikativ validering vært framtreddende i særlig tre sammenhenger. For det første har den historisk fortellende rammen blitt lest igjennom av skoleledelsen og drøftet med meg for å få fram at progresjonen i teksten til studiet har ivaretatt de hendelser som skjedde på en valid måte. For det andre er beskrivelsen av modellen som er utviklet i studiet preget av kommunikativ validering. Gjennomføringen av aksjonslæring med lærerne viser at drøfting på teamet er med på å skape lærernes tolkninger og forståelse av L97. Dette foregår både på *lærerteamet* hvor de kommer fram til både individuelle og felles tolkninger, og i *plenum* hvor hvert team legger fram sine ulike tolkninger av tekstene i L97. Disse drøftingene er en dialog hvor lærerne sammen kommer fram til *en gyldighet* i sin tolkning av tekstene. For det tredje viser teksten i den historisk fortellende rammen at alle lærerne ved skolen i det andre året var med på å utforme brevet til skoleledelsen og meg som forsker. Dette brevet er utformet etter at plangruppen og teamets lærere har diskutert ulike spørsmål som er knyttet sammen med avhandlingens problemstilling (Se 5.6 og 8). Her skriver lærerne brevet med bakgrunn i sin forståelse av den samtalen som ble gjennomført. Hvert team har med andre ord skrevet ned sin forståelse og tolkning av de refleksjoner og dialoger vi sammen har hatt på møtene. Disse tre sammenhenger har sterkt innslag av kommunikativ validitet.

Slik jeg ser det er det noen åpenbare svakheter ved denne form for validering. For det første er det jeg som skriver teksten ut i den historisk fortellende rammen. Denne teksten vil være preget av min forståelse av det som skjedde i det forskende partnerskap. Når skoleledelsen leser teksten har de hatt få tilføyelser og strykninger. Dette kan ha årsak i at jeg har lagt stor vekt på en saklig og valid framstilling. Muligheten for at skoleledelsen har hatt for stor respekt for meg som forsker kan ligge der. Likevel opplever både skoleledelsene og jeg at vi har hatt en tillitsfull og åpen dialog om hva som er valgt ut og som står i teksten til den historisk fortellende rammen.

For det andre er det slik at sterke personer kan prege hva som skal komme fram eller besluttes nedskrevet fra lærernes teamdrøftinger. I forbindelse med gjennomføringen av studiet ble imidlertid denne mulighet drøftet både med plangruppa og med lærerne. Selv om deltakerne har vært oppmerksomme på dette problem, kan nok dette forhold ha vært med å prege noen av tekstene. Dette kommer da også fram i en av samtalene med et av teamene.

Det kan også kritiseres at jeg velger å bruke validitet som et samlebegrep for studiets pålitelighet og gyldighet. Eksempelvis skriver Kleven (1995) at det blir hevdet på prinsipielt grunnlag at reliabilitet ikke er et aktuelt begrep innenfor kvalitative metoder, fordi dette kriteriet er knyttet til de positivistiske og kvantitative forskningsmetoder. En har ment at de kvalitative forskningsmetoder bør ha andre kriterier for hva som er god forskning. Sagt på en annen måte kan de kvantitative metodene sørge for reliabiliteten eller påliteligheten, mens de kvalitative undersøkelsene kan sikre validiteten hvor forskningens empiri er i stand til å gjengi de fenomener den er ment å beskrive, forklare eller teoretisere. I sin drøfting av denne påstanden viser Kleven til at i en undersøkelse med deltakende observasjon vil det være naturlig å stille følgende spørsmål:

1. Ville vi sett det samme og tolket på samme måte hvis vi tilfeldigvis hadde observert på et litt annet tidspunkt?
2. Ville vi sett det samme og tolket på samme måte hvis vi tilfeldigvis hadde festet oppmerksomheten på andre ting under observasjonen?
3. Ville en annen observatør med samme teoretiske utgangspunkt ha sett det samme og tolket det observerte på samme måte?

Om vi ikke uten videre kan svare et bekreftende ja på disse tre spørsmål så er det sannsynlig at empirien kan bli påvirket av tilfeldige målingsfeil. Om empirien foreligger som ord og verbale beskrivelser så kan vi ikke få fram noen tallmessig estimat av målingsfeilenes størrelse. Likevel vil det være av interesse å få fram opplysninger om reliabilitet. Kleven skriver at om eksempelvis to uavhengige observatører har vært tilstede kan vi i det minste sammenligne verbale beskrivelser fra disse to observatørene.

Dette synet på reliabilitet har også fellesskap med validitetsbegrepet innen Grounded Theory hvor det brukes gjentatte observasjoner for å verifisere dataene i forskningsprosessen (Glaser og Straus 1967).

Eksempelvis legger en innenfor denne forskningstilnærming vekt på observatørtriangulering for å styrke undersøkelsens validitet. For det første kan en for å få et best mulig helhetsbilde på det samme fenomenet la to eller flere observatører bidra med ulike perspektiver. For det andre kan en la to eller flere observatører kontrollere hverandre gjennom å se om de har samstemmighet eller høy korrelasjon som kriterium for å ha det "riktige" bildet av fenomenet. Her blir med andre ord reliabiliteten også oppfattet som en garanti for observasjonens validitet.

Klevens (1995) forsvar for bruken av begrepet reliabilitet i kvalitativ forskning kan absolutt ha noe for seg i studier der det er flere forskere som arbeider med samme casestudie. I dette studiet har det ikke vært andre forskere enn meg på skolen. Dette er en svakhet ved den metoden som er brukt i forhold til Klevens beskrivelse av styrket reliabilitet. Slik strategien i det forskende partnerskap er gjennomført har jeg derfor valgt ut begrepene deltakervalidering og kommunikativ validering for å kunne si noe om dataenes gyldighet, pålitelighet og troverdighet.

Samtidig har jeg, som tidligere nevnt, lagt vekt på at det valgte forskningsdesign ikke vektlegger nøyaktig samme funn på et annet tidspunkt. Som vi har sett i blant annet i 5.3 og drøftingen av phronetisk forskning (Flyvbjerg 1991, Hermansen 2001) er dette studiet avhengig av cases kontekst og det som skjer i den aktuelle hverdagen. Ellers er det mulig at ved å fokusere "oppmerksomheten på andre ting" hadde jeg kunnet gjort andre observasjoner i forhold til den tilrettelagte aksjonslæringen ved skolen. Disse kunne eventuelt også vært tatt med i den historisk fortellende rammen. Imidlertid har de valgte temaer som det har vært arbeidet med, og som jeg har utformet i den historisk fortellende rammen, blant annet fått styrket sin troverdighet gjennom bruk av deltakervalidering og kommunikativ validering.

5.8 Oppsummering

Beskrivelsen av forskningsdesign er gjort med bakgrunn i den teoretiske referanserammen med læreplanteoretiske perspektiver og aksjonsforskning som strategi. Det vises til at utvelgelsen av den aktuelle grunnskolen som case har sammenheng med problemstillingen og denne teoretiske referanserammen med drøftingen om den inkluderende skolen i L97.

Ellers beskriver jeg hvordan begrepet praktisk aksjonsforskning ble relatert til strategi for aksjonslæring i et forskende partnerskap for å gjennomføre studiet inne i skole-caset.

Ved å vise til dansk forskning (Flyvbjerg 1991, Hermansen 2001) knyttes studiet sammen med ulike kriterier for phronetisk forskning. Dette innebærer nærhet til deltakerne gjennom casestudier både på aktørnivå og systemnivå med vekt på praktiske problemer i hverdagen. Det blir vist til at problemstillingen i dette arbeidet er utformet som en hvordan problemstilling. Gjennom dette utgangspunkt relateres studiet til phronetisk forskning. Ved å vise til phronetisk forskning beskrives bakgrunnen for et bevisst valg av å bruke en historisk fortellende ramme. Valget handler om å få robusthet og troverdighet i forhold til framstillingens tekst, men det handler også om tvil ved teksten. Dette punktet vil jeg komme tilbake til i avhandlingens avslutningskapittel.

Modellen som er utviklet for å tilrettelegge aksjonslæring med arbeidsprosesser i personalet er kommet fram gjennom forståelsen som ligger i begrepet pedagogisk aksjonsforskning gjennom et forskende partnerskap og drøftinger i skolens plangruppe. Jeg har brukt *logg* og skrevet ut egne observasjoner og analyser som er kommet fram gjennom bruk av *modellen* som tilrettelegger for individuell lesning, teamdrøftinger og plenumsdrøftinger for å få fram lærernes tolkninger av de aktuelle temaer som er valgt ut i L97.

I tillegg har jeg lagt til rette for en tilpasning av *brevmetoden* for å få fram mer skriftlig empiri fra lærerne i forhold til hovedproblemstillingen. Både modellen som tilrettelegger individuelt arbeid, gruppearbeid, plenumsarbeid og tilpasningen av *brevmetoden* blir nyansert og videre beskrevet i det neste kapitlet.

I slutten av kapitlet brukes validitet som et samlebegrep når det gjelder pålitelighet og gyldighet av den utskrevne historisk fortellende rammen i dette studiet. Ved å drøfte og bruke begrepene deltakervalidering og kommunikativ validitet i forhold til egen empiri kommer det fram hvorfor disse begrepene er viktige. I begrepet deltakervalidering ligger det her en forståelse av at den endelige utskrivning av teksten har skjedd etter at skoleledelsen har vært inkludert og kommet fram med sine meninger om innholdet. Dette har særlig sammenheng med etiske dilemmaer under innhenting av empiri. Med kommunikativ validitet forstås det at en kommer fram til kunnskapen gjennom en dialog mellom deltakerne. Gjennom en arbeidsprosess over tid blir dataene samlet inn om lærernes tolkninger av L97 og hvordan de opplever aksjonslæringen som skjer ved skolen. En grunnleggende forutsetning var at jeg i et forskende partnerskap klarte å være i kommunikasjon med skolelederne og lærerne for å få fram pålitelige og gyldige data som er med i den historisk fortellende rammen i studiet.

6 Det innledende arbeidet med aksjonsforskning

6.1 Samtaler som tilrettelegger muligheter for et forskende partnerskap

I det følgende kommer det fram at det allerede tidlig ble lagt vekt på at skolen skulle arbeide med aksjonslæring som skulle relateres til skoleledernes og lærernes lesning og tolkning av sentrale temaer i L97. Etter å ha skrevet en foreløpig plan for forskningsarbeidet, hadde jeg den 1. september 1997 den første samtalen med skolelederne ved begge skolene, som var valgt ut for å være med i studiet (se 1.1). Begge samtalenene var på omtrent 1,5 timer. Jeg ga begge rektorene prosjektplanen. Jeg forklarte hovedprinsippene i prosjektet og lot rektorene lese gjennom den første siden. På denne siden sto en problemstilling som viste sammenhenger mellom tilpasset opplæring i en inkluderende skole og tilrettelegging av lærersamarbeid. Vi samtalte rundt denne for å finne mulige koblinger inn mot aksjonslæring ved egen skole.

Fokus var særlig på temaer om hva generell del i M87 og L97 sa om tilpasset opplæring og lærersamarbeid, hvilke forventninger rektorene hadde til prosjektet og hvilke temaer ved reformarbeidet som nå var aktuelle ved skolene. Som vi har sett i 1.2 og 1.3 forandret tyngdepunktet seg i studiet etter hvert som aksjonslæringen utviklet seg. I det følgende kommer det fram at det allerede tidlig ble lagt vekt på å arbeide med problemer som klart kan relateres til skolelederes og læreres lesning og tolkning av sentrale temaer i L97.

Etter disse samtalenene og etter å ha satt seg inn i prosjektplanen spurte jeg begge rektorene om de ville skrive ned 1-2 sider i forhold til sine forventninger til prosjektet. Begge ønsket å gjøre dette. Denne systematiserte skrivningen begynte samme dag som jeg var der og ble sendt meg den 17. september. Slik fikk rektorene noe tid til å tenke gjennom og vurdere hvilke retninger forskningsarbeidet kunne ta ved skolen. Rektors skriving og synliggjøring av forventninger til prosjektet ble brukt som utgangspunkt for den etterfølgende samtale den 25. september 1997. Gjennom rektors første skriving og denne samtalen fant vi sammen en mer klar retning på studiet i forhold til den enkelte skole. Når det gjaldt case - skolen var det, som vi skal se, lagt vekt på betydningen av disse forventningene. Begge rektorene var gode samtalepartnere som var meget positive til studiet. De la begge to fram for personalet om det var mulig å få gjennomført studiet ved skolene. Rektor ved case - skolen var helt klar på at han gjerne ville ha med plangruppen i dette arbeidet. Rektor ved den andre skolen ville selv ha hovedansvaret for prosjektet.

Ved case - skolen ble det den 25. september gjennomført to samtaler med ulikt innhold. Det første møtet dreide seg om en kartleggingsundersøkelse, som skolen tidligere hadde gjennomført, og samtale rundt den. Det andre møtet fikk et innhold hvor plangruppen kom fram til en strategi i forbindelse med arbeidet med lærernes lesning og tolkning av L97. Ledelsens informasjon om prosjektet og det ferdige "skrivet" fra skoleledelsen viste at personalet ønsket å være med i prosjektet.

Den første samtalen denne dagen var med skoleledelsen, teamlederne og en ekstern konsulent. Fra skolen møtte de tre teamlederne, inspektør og rektor. Den eksterne konsulent hadde hatt et to dagers seminar med skolen i mai 1997. Her var det gjort en kartlegging som viste at kompetanseutviklingen ved skolen hadde stoppet opp. Både innholdet i samtalen med skolens folk og kartleggingen beskrev en skole som var lite oppdatert både når det gjaldt samarbeid og innholdet i L97.

Denne beskrivelsen var i tråd med de behov for utvikling som nå ble skissert både muntlig og skriftlig fra de to "nye" i ledelsen. Samtalen viste at case - skolen var temmelig fragmentarisk med individualistiske lærere som fram til nå stort sett hadde hatt en arbeidsdag lite preget av samarbeid. Personalet var heller ikke vant til å bli ledet. Selv om skolen var organisert i team så var den preget av en tradisjonell individualistisk lærerkultur.

Fem trekk ved skolekulturen kom fram gjennom samtalen. For det første var lærerne organisert i team. De var imidlertid i liten grad vant til å finne gode rutiner og arbeidsoppgaver innenfor teamstrukturen. For det andre hadde lærerne lite kunnskap om innholdet i L97. For det tredje var personalet i liten grad vant til å gjennomføre et felles utviklingsarbeid sammen med ledelsen. For det fjerde hadde lærerne store forventninger til den nye ledelsen i forhold til å gjennomføre utviklingsarbeid. For det femte kom det fram at skolen hadde noen "fyrtårnprosjekter" innen reformarbeidet.

Det andre møtet var en samtale med plangruppa om tilrettelegging av aksjonslæringen blant lærerne ved skolen. Som en bakgrunn for dette møtet viser jeg til brevet fra skoleledelsen ved case-skolen hvor det blant annet under avsnittet om forventninger til studiet heter:

"Personalet har lite trening i teamarbeid og vi forventer at de får hjelp til å utvikle teammodellen. Vi håper også at personalet gjennom arbeid med prosjektet vil få kunnskap som gjør dem tryggere på den nye læreplanen. I denne sammenheng ser vi behovet for mer kunnskap om tilpasset opplæring, slik at alle kan bli trygge på å utvikle og praktisere dette i sin klasse. Disse punktene forventer vi vil gjøre skolen til en mer inkluderende skole."

Brevet er underskrevet av både rektor og inspektør. Det sitatet som jeg her viser til inneholder viktige forventninger fra ledelsen som jeg valgte å forholde meg til. Med bakgrunn i denne teksten la jeg i samtalen inn tanker om aksjonsforskning og aksjonslæring. Jeg la vekt på at både aksjonsforskning og aksjonslæring i denne sammenheng kunne handle om å tilrettelegge for lærernes læring i arbeidet med L97. I forhold til utviklingen ved skolen foreslo jeg at plangruppens jobb kunne være å tilrettelegge for lærernes læring i arbeidet med å lese, tolke og forstå L97. Plangruppen måtte samtidig legge vekt på en arbeidsprosess der både skolelederne og lærerne var deltakere. Dette perspektivet fra den praktiske aksjonsforskningen (se kap. 4 og 5) førte til at det ble tilrettelagt aksjonslæring basert på refleksjoner og dialoger innen deltakernes fellesskap. Samtlige deltakere skulle bidra med noe i både forskningsprosessen og utviklingsprosessen ved skolen. Det måtte derfor tilrettelegges for samarbeid mellom den enkelte medarbeider, grupper og hele personalet. En slik strategi ville samtidig legge til rette for arbeidsprosesser som hadde overføringsverdi til samarbeid i team. Gjennom samtalen snakket vi også om at min rolle var å veilede ledelsen og plangruppa i forhold til å få igang arbeidet i kollegiet med temaer fra den generelle delen i L97. Min rolle var forskerens, samtidig som jeg var med på å tilrettelegge for lærernes aksjonslæring. Her forelå det allerede en kartlegging og brevet fra ledelsen og samtalene viste at skolen trengte et utviklingsarbeid i både teamarbeid og innholdet i L97. Ut fra det som var kommet fram gjennom samtaler og den skriftlige dokumentasjonen fra ledelsen drøftet vi oss fram til at den første arbeidsøkta skulle handle om begrepet *den inkluderende skolen*.

Sammen satte vi så opp noen prinsipper som skulle være grunnlag for arbeidet. Plangruppen mente følgende fire prinsipper ville kunne danne et godt utgangspunkt for aksjonslæringen. For det første måtte lærerne ta et eget ansvar for å være med å gjennomføre aksjonslæringen med L97. For det andre måtte lærerne gjennom arbeidsprosessen få et eierforhold til utviklingen.

For det tredje burde det være en balansegang mellom skoleledelsens ansvar og lærernes ansvar. For det fjerde skulle skoleledelsen, plangruppa og jeg som veileder ta hovedansvaret for å tilrettelegge aksjonslæringen med lærernes lesning og tolkning av L97.

For å få fram sentral grunnlagstenkning i L97 foreslo jeg at lærerne ved skolen skulle ta utgangspunkt i teksten om *Einskapsskolen - fellesskap og tilpassing* fra side 56 til 63 i delen om prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen. Med bakgrunn i de ovennevnte forventningene fra skoleledelsen kunne lærerne se denne teksten fra L97 i sammenheng med spørsmål som ga forståelse av begrepet den inkluderende skolen.

Dette ble drøftet og godtatt av plangruppa som et viktig perspektiv i arbeidet med å lese og tolke L97. Dermed ble også mitt forslag ivaretatt og fulgt opp av plangruppas medlemmer. I kapittel 2 skrev jeg at teksten på disse sidene viste prinsipielle sider ved både begrepene enhetsskolen og inkluderende skole. På en slik bakgrunn ville denne teksten også være vesentlig å bruke som utgangspunkt for læreres lesning og tolkning av L97.

Ledelsen sa i møtet at de hadde god kjennskap til innholdet i L97. Samtidig mente de at personalet kjente svært lite til både den generelle delen og fagplanene. Det var derfor nødvendig at det så snart som mulig ble gitt en innføring fra ledelsen i hvordan planen er bygget opp i *generell del, prinsipper og retningslinjer for opplæring i grunnskolen og fagplanene*.

Med bakgrunn i de nevnte forventningene fra skoleledelsen la jeg vekt på at vi måtte komme fram til en arbeidsmåte som ivaretok både den enkelte lærers behov for individuelt arbeid med L97 og dialogene gjennom samarbeid blant lærerne. Gjennom drøfting i plangruppa denne dagen kom vi fram til en strategi eller arbeidsmåte hvor bruk av *individuell tid til lesning og notater fra den ovennevnte læreplanteksten om enhetsskolen med teamdrøftinger og plenumsdrøftinger* ble basis for strukturen i aksjonslæringen.

Denne modellen fikk på dette møtet navnet ITP - modellen. Den første bokstaven i hver økt settes sammen på bakgrunn av progresjonen til hele arbeidsprosessen når personalet leser og tolker utvalgte temaer fra L97. Vi ble også enige om tidspunkt for de ulike øktene.

15. oktober 2 timer I - Individuell lesning der den enkelte lærer tar notater fra den utvalgte teksten i L97.
22. oktober 2 timer: T - Med bakgrunn i den enkelte lærers notater blir drøftinger med skriftlige oppsummeringer gjennomført på hvert team.
27. oktober 2 timer: P - Med bakgrunn i teamdrøftingene legger hvert team fram sine skriftlige og muntlige synspunkter i plenum for personalet.

Jeg avtalte å komme tilbake 21. oktober for å samtale om hvordan den første individuelle lesningen hadde gått og hvordan vi kunne gjøre det beste ut av veien videre. Vi snakket samtidig om at jeg kunne være med på plenumsdrøftingen den 27. oktober.

Jeg tar innledningsvis med noen momenter fra samtalen med rektor ved den andre skolen, som skulle ha vært med i studiet. Denne samtalen foregikk også *den 25. september*. Det skriftlige svaret fra denne rektoren synliggjør at skolen hadde kommet godt i gang med reformarbeidet. Skolen viste til flere prosjekter som det ble arbeidet seriøst med. Her var det imidlertid foretatt vedtak både fra *medbestemmelsesmøte* og *samarbeidsutvalget* om at lærerne på 8. årstrinn frivillig kunne være med om de ønsket det. Dette ble begrunnet med at det i oppstarten var primært dette klassetrinnet som arbeidet med reformen. Dette er etter min vurdering et ryddig vedtak, som gjør utvalget av lærere enklere. Som vi ser er det her en mer formell arbeidsmåte blant personalet på denne skolen for å få fram informasjon om man vil være med i prosjektet. Rektor nevnte også navn på enkeltpersoner som kunne bety noe for eventuell framdrift av prosjektet.

Gjennom samtalen gjorde rektor rede for at det var tre klasser på 8. årstrinn. Teamet som ivaretok disse elevene besto av sju lærere. Klassestyrere var to nye lærere ved skolen. (En var helt nyutdannet. Den andre hadde noe lengre erfaring). Den tredje klassestyreren hadde arbeidet lenge ved skolen. I tillegg var det en lærer som hadde vært faglærer i videregående skole, en formingslærer, en kvinnelig lærer som hadde vært der i 16 år og teamlederen som også var inspektør ved skolen. Dette teamet ønsket imidlertid å arbeide noe med reformen før jeg kom inn for å veilede rektor og dermed dem. De var et helt nytt team og det hele måtte gå seg noe til. Jeg avtalte å ta kontakt med rektor den 17. november for å vurdere videre framdrift. Rektor mente helt klart at det var mulig å få noe positivt ut av studiet. Han ønsket, uansett hva som skjedde, veiledning i det videre utviklingsarbeidet.

Møtet ble relativt kort fordi vi foreløpig ikke hadde mer å snakke om. Samtalen var positiv, men det virket som om rektor arbeidet veldig ensomt med prosjektet. Han sa også at han hadde problemer med å få involvert personalet. Etterhvert, som tiden gikk, så jeg flere grunner til at denne skolen måtte tas ut av studiet (se 1.1). Dette begrunnes særlig i at en senere samtale med rektor munnet ut i oppstart først etter jul. Denne sene oppstarten hindret klart for en god progresjon og utvikling av prosjektet ved skolen. Dessuten var arbeidet ved den andre skolen såpass utfordrende, interessant og omfattende at jeg valgte å bruke mer tid der for å gå i dybden.

Søndag 12. oktober gikk jeg gjennom loggen til case – skolen fra møtet den 25. september. Etter at loggen var skrevet ferdig, ble teksten sendt skoleledelsen som referat. Jeg ringte med rektor om kvelden denne søndagen og avtalte et møte den 13. oktober for å gå gjennom referatet og se på videre framdrift av prosjektet. På dette møtet snakket vi gjennom hovedmomentene i det nevnte referatet og ble enige om at dette *innholdet bare var for ledelsen*. Dette ble begrunnet i at det var rektor og inspektør som nå primært skulle ha veiledningen. Vi snakket om at det ble brukt til dels sterke formuleringer av den eksterne konsulent som hadde kartlagt skolen. Han uttalte på møtet med plangruppa at skolen var å sammenligne med “den tapte verden - Jurassic Park” når det gjaldt utviklingsarbeid. Det var “dinosaurer fra fortiden” som preget skolens innhold og arbeidsmåter. Likevel ble det synliggjort noen klare unntak med handlinger i klasserom som var preget av både lærersamarbeid og tilpasset opplæring.

Samtidig hadde ledelsen siden sist fått fram mer kunnskap om at noen *klasseromsmiljø* var svært lite inkluderende. Lærerne underviste etter “snittet”. Det vil si at de hadde den samme gjennomgåelse av *fagstoffet* og de samme *arbeidsoppgaver* for alle elevene. Undervisningen var dermed lite differensiert og på langt nær tilpasset den enkelte elev. Denne synliggjøring var kommet fram gjennom blant annet medarbeidersamtaler med nytilsatte lærere. Det som her synliggjøres var ulike delkulturer inne i skole - caset. Lærere på skolen hadde også, etter mitt skjønn, ulik oppfatning av både graden av lærersamarbeid og hva slags innhold som legges i tilpasset opplæring. Samtidig var det viktig å ha ydmykhet og forståelse for standpunkter hos de deltakende lærerne.

Ledelsen skulle lese nøye gjennom referatet og komme med eventuelle forslag til endringer på vårt neste møte den 21.oktober.

6.1.1 Oppsummering

Disse første samtaler i møtene med skoleledelsen og plangruppen ved skole-caset viste for det første at det allerede i en tidlig fase av studiet var behov for nærhet til deltakerne og deres praktiske hverdag. Uten en slik nærhet til deltakerne hadde det ikke vært mulig å komme inn i et konstruktivt samarbeid for å tilrettelegge aksjonslæring for å skape bedre forståelse av læreplanen. Allerede tidlig i studiet var med andre ord et forskningsdesign som hadde sammenheng med både praktisk aksjonsforskning i 5.2 og phronetisk forskning i 5.3 tilstede når det gjaldt nærhet til deltakerne og involvering i deres praktiske arbeidsområder.

For det andre hadde skoleledelsen et ønske om at studiet skal utvikle bedre lærersamarbeid og bedre forståelse for læreplanen i forhold til tilpasset opplæring og inkluderende skole. Dette medførte perspektiver i studiet med aktiv påvirkning og dermed muligheter for kombinasjon av aksjonsforskning og aksjonslæring. Den skriftlige dokumentasjonen fra ledelsen og drøftingen på møtene var bakgrunn for temaer i studiet som ble valgt ut i den historisk fortellende rammen.

Et tredje viktig moment som har relasjon til læreplanteorien i kapittel 2 var at skoleledelsen valgte å bruke plangruppen som forum for å kunne tilrettelegge aksjonslæringen. Et fjerde moment var at min rolle i denne innledende fasen var, som i teknisk aksjonsforskning i kapittel 4, klart preget av en sterkere grad av styring enn senere i prosessen. Jeg opplevde dette som nødvendig for å kunne komme i gang med arbeidet ved skolen. Et femte moment var at de data som kom ut av de innledende møtene med deltakerne i studiet, og etter hvert som studiet utviklet seg over tid la grunnlaget for bruk av og forståelse for begrepet et forskende partnerskap.

Et sjette moment er at de første møtene med skole-cases personale viste også at kartleggingen den eksterne konsulenten hadde foretatt viste ulike kulturer i lærerpersonalet når det gjaldt potensialet for utvikling og samarbeid. De ulike kulturer var dessuten allerede observert av den nye skoleledelsen.

Den andre skolen som skulle ha vært med i studiet viste også interesse. Likevel var den sene oppstarten av studiet ved denne skolen hovedårsaken til at den ikke ble med. Siden dette var en ungdomsskole, kunne jeg her ha fått inn data som hadde vært viktige og utfyllende i den historisk fortellende rammen. Når denne skolen ikke ble med i studiet viser det at oppstarten ga muligheter for valg også av hensyn til bruken av tid for å gå i dybden innenfor et forskende partnerskap med det valgte skole – case.

6.2 Aksjonslæring med temaet: Enhetsskolen som en inkluderende skole

Den neste samtalen ved skolen ble holdt den 21. oktober. Innholdet i loggen fra 25. september fikk tilslutning fra ledelsen. På dette møtet hadde vi en oppsummering om hvordan lærernes individuelle lesning av den utvalgte læreplanteksten ble gjennomført den 15. oktober. Deretter drøftet vi gjennom strategien for veien videre dette høstsemesteret med teamdrøftingene og plenumsdrøftingene.

Gjennom samtalen kom det fram at begge skolelederne var aktive gjennom forelesninger den 15. oktober. Til sammen brukte de omtrent en skoletime. Rektor gikk gjennom de fire grunnleggende prinsippene, medlemmene i plangruppen var blitt enige om, som utgangspunkt for aksjonslæringen (se 6.1). Dessuten brukte inspektør sin tid til å si noen grunnleggende tanker om hva læring er. Dette var tanker fra et kurs hun nylig hadde deltatt på med Edvard Befring som hovedansvarlig. Innholdet ble knyttet opp til forståelsen av en inkluderende skole.

Som første del av den tilrettelagte aksjonslæringen, fikk personalet deretter tid til å lese den utvalgte teksten i læreplanen. Utgangspunkt var, som vi har sett, innholdet i begynnelsen av grunnskolens generelle del i L97 om *Einskapsskolen - fellesskap og tilpassing* fra side 56 til side 63. Denne teksten skulle samtidig settes sammen med lærernes forståelse av begrepet *den inkluderende skolen*.

I følge begge skolelederne gikk dette arbeidet meget greit. På arbeidsrommet satt omtrent alle lærerne og leste teksten og noterte ned egne refleksjoner. Det var svært god arbeidsro og intens aktivitet. Det var imidlertid ett unntak. En av lærerne gikk rundt og ryddet og deltok ikke i denne delen av aksjonslæringen. Flere lærere hadde uttrykt at de syntes det var positivt å få lese og tenke gjennom et overkommelig utvalg av teksten i L97.

Strategien for møtet ledelsen skulle ha med lærerne, for å tilrettelegge for teamdrøftinger, den 22. oktober ble drøftet. Vi kom sammen fram til følgende framgangsmåte: Denne dagen skal lærerne i hvert av de tre teamene først drøfte sine notater fra den leste læreplankosten. I starten av denne andre delen skulle skoleledelsen be om svar på følgende fire spørsmål som var utformet av meg:

1. *Hvordan forsto du/dere den utvalgte læreplankosten?*
2. *Hva er en inkluderende skole?*
3. *Hva blir den inkluderende skole på Stien skole?*
4. *Hvordan vurderer dere den arbeidsprosessen vi nå har vært gjennom?*

Med bakgrunn i denne diskusjonen som fulgte, så vi det som vesentlig at hvert av teamene senere skulle legge fram en skriftlig oppsummering i plenum. Framgangsmåten her skulle være at det enkelte team skulle skrive sine svar i stikkordsform på "flippoverark". Innholdet skulle presenteres muntlig i plenum av lederne på teamet den 27.oktober. Strategien for plenumsdiskusjonen er bekrevet under.

Det kom også fram at skoleledelsen nå merket at et par lærere mente de hadde problemer med å henge med i "dagens skole". Skoleledelsen så blant annet dårlige og tilfeldige forberedelser som en del av dette bildet. Skulle det settes inn vikar for en av disse lærerne så ble det eneste som eksempelvis ble sagt: "Vi driver med miljø, bare fortsett der vi er". Det ble ikke oppgitt noen som helst bakgrunn i planlegging og tenkt framdrift i forhold til *lærestoff* og *arbeidsmåter* fra L97. De samme lærerne syntes ellers å ha et temmelig negativt syn på enkeltelever og stigmatiserer dem lett som "*dumme og uduglige*". Det er et tankekor at det her ser ut til å være de lærerne som vurderer sin egen kompetanse lavt som samtidig ser på noen av sine elever som lite kompetente i forhold til læring og utvikling. Et annet trekk som blir løftet fram av skoleledelsen er at det i noen klasserom er en autoritær tone og trykkende atmosfære. Det fortelles om en gutt på småskoletrinnet. Denne eleven hadde vært og klippet seg. Da han kom hjem ble han spurt av mor om klassestyreren hadde sett at han hadde "ny sveis". "Nei," sa eleven. "*Vi har ikke tid til slike kommentarer. Det skal være stille og vi skal arbeide konsentrert i timene.*" Dette bildet mener ledelsen sier noe om en svært styrende og for autoritær lærer i klasserommet. Historien er fortalt til ledelsen av moren til eleven.

Innholdet i historien er sammen med andre trekk med på å gi en helhet i forhold til lærerens noe autoritære stil.

Plenumsrådet den 27. oktober var mitt første møte med alle lærerne ved skolen. Møtet ble holdt på personalrommet. Vi hadde avtalt at skoleledelsen skulle lede møtet. Jeg skulle primært fungere som observatør, men jeg skulle også kunne komme med kommentarer og innspill. Sammen med ledelsen skulle jeg ha en oppsummering etter plenumsrådet.

Før personalmøtet begynte hadde de tre teamene hengt opp flippoverarkene med sine svar på den ene veggen på personalrommet. Ved møtestart fikk teamlederne beskjed av rektor om å gjennomgå ett svar om gangen. Dermed ble teamenes svar lette å sammenligne og helheten kom klarere fram. Etterhvert som det enkelte team la fram sin forståelse, var det anledning til å drøfte innholdet i teamets presentasjon. Skoleledelsen forklarte at denne skriftlige delen, og innspill som kom fram i den muntlige oppsummeringen i plenum skulle danne utgangspunkt for en bearbeiding av ledelsen, plangruppen og meg som veileder.

Denne bearbeidingen ble vi enige om å ha ferdig før den 20. november. Innholdet i det som kom som empiri skulle være med å danne en felles plattform for hva lærerne forsto med begrepet *den inkluderende skolen* ved egen skole. Det var meningen at denne forståelsen skulle bidra til å skape en retning i aksjonslæringen ved skolen. Vi ville dessuten prøve å få vurdert om hvor mange ganger i semesteret det var passende med aksjonslæring etter modellen med lesning og tolkning av tekstene i L97.

Etter møtet tok jeg med flippoverarkene med svarene fra lærerne og notater fra inspektøren for å skrive ut innholdet i svarene umiddelbart. Det som skjedde, er skrevet ned om ettermiddagen og kvelden samme dag som møtene ble holdt. Jeg har valgt å disponere oppsummeringen etter rekkefølgen på spørsmålene. Disse analysene og vurderingene er siden gjennomgått flere ganger.

Det første spørsmålet *Hvordan forsto du/dere den utvalgte læreplanteksten?* var ifølge personalet det vanskeligste å svare på. Jeg har valgt å synliggjøre alle synspunkter som var skrevet ned på flippoverarkene. Dette gir en god oversikt. Momentene som kom fram var som følger:

1. *"Teksten har svært høye idealer og mål som er vanskelige å gjennomføre."*
2. *"På grunn av ulik økonomi og ulik vekt på kompetanseutvikling i personalet er det svært forskjellige lokale forutsetninger i vårt land for å nå disse intensjonene."*
3. *"Det blir viktig å komme fram til en balansegang mellom felles referanserammer og tilpasset opplæring for elevene. I dette ligger også at skolens verdigrunnlag er det viktig at vi alle er lojale imot."*
4. *"Lærerne må prøve å skape aktive og skapende elever. Gjennom læreren som inspirator og veileder stimuleres elevene til å bli nysgjerrige."*
5. *"Gjennom erfaringslæring vil lærere kunne prøve og feile."*
6. *"Det er viktig for læreren å komme mer inn i et fellesskap for å møte elevene på en mer inkluderende måte."*
7. *"Det er viktig for læreren at tilpasset opplæring har utgangspunkt i felles opplevelser, undring og ulike arbeidsmetoder."*
8. *"Et annet moment ved tilpasset opplæring er den lokale forankring. Det er viktig å utnytte nærmiljøet ved skolen og legge planer for dette arbeidet. Med bakgrunn i slik tenkning kan en gå fra det kjente til det ukjente."*

Under arbeidet med det andre spørsmålet *Hva er en inkluderende skole?* ble lærerne bedt om å definere begrepet en inkluderende skole. Ett av teamene skrev ned følgende definisjon: *"En inkluderende skole er en skole for alle. En slik skole skal favne alle og åpne opp for mangfold og variasjon"*. Ved gjennomlesning av svarene lar jeg denne definisjonen representere den forståelse som kom fram hos alle tre team. Det blir ellers lagt vekt på likeverd, individuell tilpasning, differensiert undervisning og at vi skal ha en romslig holdning til hverandres egenart samtidig som elevene kan vokse inn i felleskulturen til tross for forskjeller.

I arbeidet med det tredje spørsmålet *Hva blir den inkluderende skolen ved Stien skole?* var alle tre teamene inne på tydelige sammenhenger mellom inkluderende skole og tilpasset opplæring. De skriftlige svarene taler tydelig nok for seg selv: *"Stien skal bli en skole som blir god på tilpasset opplæring. En skole som skal favne alle og tilpasses begge kjønn, ulike kulturer, religioner, evner og sosial bakgrunn."* *"Skole - hjem samarbeid blir viktig. Vi må møtes på halvveien. En flerkulturell skole må bli noe positivt."*

Med bakgrunn i svarene er det rimelig å anta at en mer praktisk utforming og tilrettelegging av tilpasset opplæring nå må skje ved skolen.

Dette fjerde spørsmålet *Hvordan har denne arbeidsprosessen vært?* innebar en vurdering av aksjonslæring etter arbeidsmåten som fikk navnet ITP - modellen. Kollegiet har helt tydelig en klart positiv vurdering av denne arbeidsformen. Her har jeg tatt med innholdet i de tre skriftlige svarene fra teamene. *“Det er nyttig å lese individuelt og ta notater. En slik arbeidsmåte klargjør tankene.” “Prosessen var gøy og lærerik. Det var “kuult”, sunt og vi fikk le litt.” “Fint å jobbe individuelt først og så i gruppe.” “Det er bra at alle har fått lest, at alle har diskutert og at alle har skrevet ned. Bra tidsbruk med en fruktbar diskusjon og klargjøring kolleger imellom.”*

I samtalen etter framførelsen av svarene kom det fram at kollegiet aldri hadde arbeidet etter en så systematisk modell før. De syntes helt klart at denne arbeidsmåten egnet seg godt til aksjonslæring og utvikling av lærernes forståelse av teksten i L97. Det kom fram at lærerne mente slike grundige arbeidsøkter ville være med å heve kollegiets kompetanse i forhold til både L97 spesielt og grunnskolereformen generelt. Ideelt sett mente en to arbeidsøkter hvert semester over en toårsperiode ville være av et passende omfang i personalets aksjonslæring.

Et annet viktig poeng er at lærerne mente det ble svært sentralt å knytte læreplankstens synspunkter om en inkluderende skole stadig mer inn mot egen praksis. Det blir viktig å se sammenhenger mellom læreplankstens inkluderende skole og den praktiske inkluderingen ved skolen.

En av lærerne gjorde et poeng av at den valgte teksten i L97 ikke var lett tilgjengelig. Selv om hun hadde lest den før, måtte hun nå lese fem ganger før hun fikk en viss forståelse. Hun framstilte dette som noe negativt, men var samtidig åpen på at teksten etterhvert hadde gitt henne noen tanker og refleksjoner. Fire - fem av de andre lærerne støttet henne i dette synspunktet.

Etter denne gjennomgangen av *enhetsskolen som en inkluderende skole* ble det en drøfting om veien videre. Mer presist ble det fra ledelsen nå sagt at personalet sammen måtte finne en retning i det videre arbeidet. Mot slutten av drøftingen hadde jeg en oppsummering for

personalet av innholdet i diskusjonen. Med bakgrunn i den arbeidsprosessen som nå hadde vært, så det ut til å være følgende muligheter for å skape retning i aksjonslæringen ved skolen.

1. En inkluderende skole kan skapes ved å koble tilpasset opplæring sterkere til teamarbeidet. Dette vil mer presist si at ulike sider ved både planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i større grad må kobles opp til teamarbeidet.
2. Personalet kan finne gode koblinger mellom lærestoff og arbeidsmåter for å kunne tilrettelegge for en inkluderende skole i undervisningen.
3. Utdfordringene kunne ligge i forhold til arbeidet med atferdselever, tospråklige elever, arbeide med utetid og familiegrupper.

Etter plenumsmøtet vurderte skoleledelsen og jeg sammen på et møte *den 27. oktober* hvordan tilretteleggingen av aksjonslæring så ut til å ha gått. Vi kom fram til følgende momenter:

1. Den første tilrettelegging av aksjonslæring for personalet etter ITP - modellen så ut til å ha vært vellykket.
2. Vi snakket om at kollegiet ikke så ut til å være vant til å ha pedagogiske drøftinger for å skape handling mot undervisningen. Prosessen synliggjorde aktiv deltakelse men viste også at for få deltok med innspill i plenumsdrøftingen.
3. Skoleledelsen var imidlertid mer usikker på hvordan veien videre ble når en del lærere oppdager hvilke praktiske følger dette får for det daglige arbeidet.

Vi ble enige om at ledelsen, plangruppa og jeg skulle ha nytt møte den 17. november. Fram til denne dato skulle skoleledelsen med plangruppen få inn synspunkter fra lærerne om det videre arbeidet. Dette gjorde at det ble tid til ettertanke og drøfting rundt det som hadde skjedd før vi fortsatte videre. Som forsker vurderte jeg prosessen som positiv fordi studiet var kommet godt i gang ved skolen. Jeg opplevde skoleledelsen og medlemmene i plangruppen som kreative samarbeidspartnere for å tilrettelegge aksjonslæringen.

6.2.1 Oppsummering

Med en oppsummering og drøfting av empirien vil jeg avslutte denne første beskrevne tidsperiode i aksjonslæringen ved Stien skole. Som vi har sett var spørsmål og svar knyttet til

lesning og tolkning av den utvalgte teksten i L97 i sammenheng med enhetsskolen som en inkluderende skole.

Når lærerne leste og tolket L97 mente de gjennom sine svar at teksten hadde svært høye idealer som de hadde problemer med å gjennomføre. *Slik sett så de et dilemma som besto av høye idealer på den ene side og den kompliserte hverdagen med mangfoldet av elever på den andre siden.* Dette er et spenningsfelt som det mange ganger er vist til i læreplanforskning, og som vi også senere skal se kommer fram i lærernes lesning, tolkninger og drøftinger av andre utvalgte temaer i L97 (Se blant annet 6.4 og 6.4.1)

Vi så også i kapittel 3 at jeg analyserte og vurderte et utvalg av tekst i L97 etter fire ulike dimensjoner ved enhetsskolen. Disse dimensjonene er imidlertid ikke uproblematisk og entydige i forhold til forståelsen lærerne ved skolen har av læreplanen. Dimensjonene skaper dilemmaer og kompliserer balansegangene innenfor skolens oppgaver, innhold og i skolehverdagen. Jeg skal kort skissere noen av disse dilemmaer som viser seg i sammenheng med den empiri som er samlet inn. Samtidig vil jeg se på noen trekk ved svarene fra lærerne og koble dem opp mot dimensjonene.

Et dilemma innenfor ressursdimensjonen så vi var avveiningen mellom det kommunale selvstyre og den nasjonale styringen. Om det skapes ulike tilbud på grunn av ulik økonomi og ulike prioriteringer så vil enhetsskolen svekkes. Kapittel 3 viste også at rapporter fra Statens utdanningskontor i Buskerud for 1996 viste svært ulik ressursbruk blant fylkes kommuner med henhold til grunnskolen. Rapportene viste at det i fylket den gang ble ulike tilbud for elevene fra kommune til kommune. Andre utdanningskontorer hadde rapportert om liknende ulikheter.

Dette hadde også ført til at departementet utarbeidet St meld nr 28 (1998 - 99) om enhetsskolen. Vi har også sett i kapittel 3 at denne meldingen viser stor ulikhet i ressursbruk over landet som helhet. Som vi ser er lærerne klart inne på dilemmaer innenfor ressursdimensjonen i sitt svar nr.2 under spørsmålet om hvordan de tolket den utvalgte teksten i L97. De får fram at ulik økonomi i kommunene gir ulike lokale forutsetninger for å nå intensjonene i L97. Personalet sier med andre ord at ulike økonomiske rammebetingelser virker inn på kvaliteten til undervisningen.

Innenfor den sosiale dimensjonen så vi i kapittel 3 på dilemmaet om verdi- og interessefelleskap. I blant annet det nye faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering vil det kunne oppstå en rekke dilemmaer rundt fullt eller avgrenset fritak. Arbeidet med faget har på mange måter vært et nybrottsarbeid hvor en har prøvd å tilrettelegge for et kunnskapsfag og ikke forkynnelse for nettopp å skape en mer inkluderende skole. Det er interessant at kollegiet ikke nevner vanskene som kan oppstå i forhold til det nye kristendoms- religions- og livssynsfaget. Selv om skolen har mange tospråklige elever, så har jeg senere fått vite av ledelsen at dette ikke ser ut til å være noe problem ved skolen. Lærerne viste også til at læremidlene har mindre å si enn lærernes tilrettelegging av stoffet.

I den kulturelle dimensjonen er eksempelvis dilemmaet mellom tilpasset opplæring og felles referanserammer med fokus på nasjonalt fellesstoff. Her er det mange utfordringer i møtet mellom elevenes interesser og læreplanens felles referanserammer. Som vi har sett kommer det imidlertid fram svar i forhold til balansegangen mellom tilpasset opplæring og felles referanserammer for elevene. Dette ser lærerne som et sentralt dilemma innenfor kulturdimensjonen. De får samtidig fram at de tolker denne teksten i L97 som et grunnlag for tilpasset opplæring og elevinteresser.

De andre svarene til lærerne viser at de ikke direkte kan plasseres entydig under en av de resterende dimensjoner. Jeg har relatert noen av svarene til de ulike dimensjonene. Det er imidlertid slik at flere av svarene kan plasseres flere steder. Her er det, etter min mening, mer interessant å se på helheten i svarene. Helhetlig vurdert får svarene fram meninger og sammenhenger som kan knyttes til innholdet i den sosiale dimensjonen, ulikhetsdimensjonen og kulturdimensjonen.

De har blant annet ved å lese, tolke og drøfte L97 fått fram at en inkluderende skole er en skole for alle, og at en slik skole må åpne opp for mangfold og variasjon. Svarene viser at lærerkollegiet har fått fram sin egen forståelse av hva de forstår med enhetsskolen som en inkluderende skole. Prosessen med individuell lesning av teksten i "broen" av L97 om *Einskapsskolen - fellesskap og tilpasning*, gruppedrøftinger og oppsummering i plenum viser også at lærerne har fått en felles referanseramme som de kan ha med seg videre gjennom aksjonslæringen ved skolen.

I svarene kom det fram at kollegiet aldri hadde arbeidet etter en så systematisk modell før. Som vi så vurderte personalet allerede nå modellen positivt, og de mente arbeidsmåten egnet seg godt til deres aksjonslæring. Samtidig mente de slike grundige arbeidsøkter med lesning og drøftinga var med på å heve kollegiets kompetanse i forhold til både til L97 spesielt og grunnskolereformen generelt.

Allerede på dette tidspunkt kom det fram at to arbeidsøkter hvert semester over en toårsperiode ville være av et passende omfang i personalets aksjonslæring. En av lærerne gjorde et poeng av at selve læreplankosten ikke var lett tilgjengelig. Selv om hun hadde lest den før, måtte hun nå lese fem ganger før hun fikk en viss forståelse. Hun framstilte dette som noe negativt, men var samtidig åpen på at teksten etterhvert hadde gitt henne noen tanker og refleksjoner. Samtidig skal vi etter hvert se at de systematiske drøftingene i team og plenum får tolkninger og vurderinger av L97 til å gjøre teksten både mer levende og krevende i forhold til pedagogiske utfordringer.

6.3 Bakgrunn for å tilrettelegge aksjonslæring i forhold til teamarbeid

Samtaler den 17.november var slik lagt opp at jeg fra morgenen først hadde et møte med plangruppen og ledelsen. Sammen skulle vi drøfte og reflektere over ettertanker om den gjennomførte aksjonslæringen som var kommet fram fra personalet gjennom samtaler med teamlederne og ledelsen. Deretter snakket vi om hensikten og retningen på det videre arbeidet. Denne dagen hadde i tillegg ledelsen og jeg et møte hvor vi gikk gjennom loggen som er lagt til grunn for 6.1 og 6.2. Dette fordi jeg syntes det var vesentlig med deltakervalidering allerede i denne fasen av studiet.

På plangruppemøtet var foruten skoleledelsen og meg, teamledere fra 1.-2. klasse og 3.-4. klasse. Teamleder på 5.-7. klassetrinn var sykemeldt, og det kom ingen vikar. I dette møtet hadde vi først en runde med teamlederne om deres synspunkter og deres ettertanker om den aksjonslæring som var gjennomført. Følgende punkter var tydelige og kan kort oppsummeres slik.

Det ble presisert at lærerne som helhet vurderte arbeidsmåten med bakgrunn i modellen for lesning og drøfting av L97 som positiv. Fordi andre arbeidsoppgaver presset tiden, mente de arbeid etter modellen kunne gjøres to ganger i hvert semester for å skape bedre forståelse av

tekstenes innhold. De så det som positivt å få avsatt tid til å lese det valgte innhold i læreplanen grundig for å få en egen forståelse av teksten. Av noen ble det opplevd som problematisk å måtte delta i plenumsdebatten fordi det var uvant å si noe så alle hørte det. Dessuten var det vanskelig å forholde seg til å drøfte forståelsen av innholdet i læreplanen. Gjennom drøftingene i team og plenum var det kommet fram at noen følte seg presset til å måtte ha meninger om spørsmål som ikke angikk dem.

De første punktene bekrefter og forsterker datane fra plenumsmøtet. Personalet har nok stort sett oppfattet arbeidsmåten positivt og som utviklende i forhold til å bli bedre kjent med og forstå L97. Det viser seg samtidig at noen lærere ikke ser mening med arbeidsprosessen skolen er inne i. Slike holdninger viste at det dette året var lærere ved skolen som helst ville unnvære arbeidet med aksjonslæring i forhold til L97. Disse lærerne var ifølge teamlederne i et klart mindretall.

Et viktig poeng var ellers at ledelsen og teamlederne mente det var for mange negative samtaler om elever inne på personalrommet. Særlig så dette ut til å gjelde elever med utagerende atferd. Etter enkelte episoder ble det *"tømt ut bøtter med eder og galde"* om både egne og andres elever. Flere lærere blåste ut sine frustrasjoner både overfor skoleledelsen, spesialpedagogisk leder og andre de mente hadde ansvar for å rydde opp. Dette var med på å skape *"en misnøye stemning"* i kollegiet. Slik kommunikasjon førte også til at det ble uro og noe utrivelig på personalrommet.

Slik ble det i denne fasen av studiet synliggjort en delkultur i personalet som ikke hadde sammenheng med hvordan de selv hadde tolket begrepet inkluderende skole i L97 og hva de mente skulle være en inkluderende skole. I følge en av teamlederne kunne imidlertid dette skyldes at det ikke fantes gode nok arenaer for å få ut frustrasjoner. Muligens var dette et tema som kunne vært tatt opp på teammøtene. Hvordan kunne skolen organisere seg bedre i forhold til å unngå alle frustrasjonene som ble tatt ut på personalrommet?

Med bakgrunn i de ovennevnte drøftingene av temaer på møtet ble plangruppen enig om at for å tilrettelegge for aksjonslæring som skulle gi bedre forståelse av begrepet en inkluderende skole måtte vi i vårsemesteret arbeide med å skape *et bedre innhold i teamarbeidet*. Ved siden av ledelsen og plangruppens arbeid, ble vi enige om at jeg skulle ha samtaler med de tre

teamene. Dette ble samtaler med hvert team som varte i omtrent to timer. Samtalene skulle danne utgangspunkt for videre utvikling av innhold i teamarbeidet. Vi var også enige om at jeg skulle møte teamene alene, uten ledelsen.

Jeg viste nå til kapitlet om *Det arbeidende menneske* i L97. Dette kapitlet har en egen del på side 33-34 om *Læring som lagarbeid*. Etter en kort drøfting ble medlemmene i plangruppa enige om at denne delen av teksten skulle danne grunnlaget for den neste arbeidsprosessen i kollegiet etter modellen med lesning og tolkning av L97. I denne delen av aksjonslæringen ble med andre ord fokus satt på lagarbeid og teamarbeid blant lærerne som en naturlig følge av den lesning og tolkning av L97 som hadde foregått i forhold til temaet om enhetsskolen som en inkluderende skole. Denne arbeidsprosessen i studiet er beskrevet under 6.4.

Etter dette hadde jeg en samtale alene med skoleledelsen. I starten av møtet kom det fram at begge skolelederne så teamlederne som meget gode ressurser i aksjonslæringen med personalet. Jeg oppfattet også disse to medarbeiderne som både kunnskapsrike og godt oppdaterte i forhold til læreplanreformen. Ledelsen hadde noen små merknader til teksten i 6.1 og 6.2. Dette var i forhold til å kunne gjøre de lærerne som var beskrevet mer anonyme. De forslag som kom var konstruktive, og jeg fulgte dem for å anonymisere lærerne enda mer. For øvrig ble teksten beholdt uendret. Ledelsen mente tekstens innhold ga et meget godt bilde av den arbeidsprosessen som skjedde i denne perioden.

Med hvert av teamene for 1.-2.klasse, 3.-4. klasse og 5.-7. klasse hadde jeg samtaler henholdsvis den 26. november, 3. desember og 7. januar. Alle tre samtalene ble gjennomført i en sittegruppe i det ene hjørnet av personalrommet. Denne sittegruppen gjorde at vi satt i en slags sirkel med et bord imellom oss. Resten av personalet arbeidet med andre oppgaver på ulike steder inne i skolen. Jeg innledet med å få lærerne til å presentere seg med navn og hvilke arbeidsoppgaver de i hovedsak hadde. Hver samtale varte som tidligere nevnt i to klokketimer.

Teamet for 1.-2. klasse hadde 8 lærere. Av disse var 1 lærer sykemeldt. Disse var også fordelt på to klasser på hvert trinn. På første årstrinn arbeidet to lærere og to førskolelærere i par med klassene. Den ene av disse lærerne var også leder av det spesialpedagogiske teamet ved

skolen. På andre årstrinn var det to klassestyrere og en lærer som hadde et spesielt ansvar for en del av det spesialpedagogiske arbeidet.

Teamet for 3.-4. klasse hadde 8 lærere. Disse var fordelt på to klasser på hvert trinn. Funksjonene var fire klassestyrere, to lærere hadde ansvar for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, en morsmålslærer og en timelærer. Den ene av klassestyrerne var sykemeldt for lengre tid. Den ene av spesiallærerne hadde tatt ansvar for funksjonen som klassestyrer. Det ble poengtert at elever med spesialpedagogiske tiltak dermed mistet noen av sine timer. En av klassestyrerne var leder på teamet.

Teamet for 5.-7. klasse hadde elleve lærere. Av disse var to sykemeldt. Funksjonene var fordelt på klassestyrerfunksjoner, timelærere og ansvar for de spesialpedagogiske oppgaver. I tillegg hadde to av lærerne hovedansvaret for kunst og håndverksfaget.

Etter innledningen spurte jeg om teamene kunne lage et kort og presist referat av innholdet og særlig konklusjonene fra dette møtet. Spesielt måtte de være opptatt av å skrive ned veien videre i sitt eget arbeid. Dette referatet skulle de levere til rektor så fort som mulig. På hvert team tok en lærer straks ansvar for denne oppgaven.

På møtene gikk vi gjennom de tolkninger lærerne hadde gjort av teksten i L97 i forhold til forbedring av tidsbruk og innhold i teamarbeid (se 6.2). Det er tydelig at lærerne ønsket et mer relevant innhold i teamarbeidet for å skape en inkluderende skole. Hvordan skulle de få til dette? Det kom fram følgende punkter i samtalene med teamene.

Det kom fram at tiden til aktivt teamarbeid hadde vært nedprioritert dette semesteret. All bunden arbeidstid hadde stort sett gått med til fellestid hvor hele personalet hadde deltatt. Det hadde vært brukt fellestid til både kompetanseutvikling og andre oppgaver.

Alle lærerne hadde et sterkt ønske om *mer konstruktivt samarbeid på teamet*. I vårsemesteret ønsket de at 2 timer pr. uke skulle settes av til teamarbeid hvor planlegging av undervisning og andre oppgaver burde komme sterkere fram.

Teamenes lærere nevnte at arbeidet med de individuelle opplæringsplanene var et tema det var spesielt viktig å arbeide sammen om for å kunne skape en inkluderende skole. De snakket om viktigheten av å oppdatere seg sammen i forhold til læreplanreformen med innholdet i L97. Samtidig var de opptatt av å skape *bedre samarbeidsrelasjoner* mellom alle på teamet. Vi snakket sammen om at ulike oppgaver noen ganger kunne føre til at teamet deles opp i for eksempel to underteam i en periode. Kanskje ville det være naturlig at trinnlærerne var de som ble koblet sterkest sammen i et underteam. Ellers snakket lærerne om at de var meget godt fornøyd med at hvert enkelt team hadde arbeidsplasser på hvert sitt rom. Skolens tre team hadde således gode muligheter for å arbeide sammen.

Morsmåslæreren burde bli mer brukt i noen samarbeidsrelasjoner som ville være naturlig. Det ble påpekt at hun var viktig å få med inn i teamet. Hun ble blant annet sett som en ressurs for å få til samarbeid med hjemmene til de tospråklige elevene. I samtalen med teamet på 1.-2.klasse kom det fram at det spesialpedagogiske teamarbeidet var for dårlig organisert. Denne organiseringen måtte det arbeides med slik at den kunne bli bedre.

I samtalen med teamet på 5.-7.klasse kom det fram at en av lærerne hadde relativt store vansker med å gjennomføre "en god samtale". Hun både viste pekefinger og snakket "pekefingerspråk" til sine kolleger i forhold til at hun mente begrepet inkluderende skole ikke var relevant for lærerarbeidet. Det er verdt å merke seg at dette var samme lærer som unnlot å lese gjennom læreplanteksten under den individuelle lesningen.

Etter hvert som samtalen gled framover kom vi inn på klasserommet og elevene. Det var tydelig at elevene i de enkelte klassene var organisert temmelig ulikt. Vi måtte derfor ta oss en tur rundt i klasserommene for å se hvordan arbeidsmiljøet var organisert.

Rommene hvor 1. årstrinn holdt til var preget av en organisering som ivaretok kombinasjonen av lek og læring. Det var laget grupper med furumøbler og avsatt plass til lekeaktiviteter. Dessuten ble det poengtert at både korridorer og utemiljø var naturlige og mye brukte arenaer. Lærerne var tydelig entusiastiske og svært opptatt av å skape et miljø som ga elevene noe av det fellesskap som skal til i en inkluderende skole slik de hadde oppfattet den i L97.

Klasserommene til 2. årstrinn lå ved siden av hverandre og var organisert omtrent på samme måte. Begge klassestyrerne var opptatt av å bruke organiseringen for å skape fellesskap i klassen. Elevene satt derfor sammen to og to eller tre og tre. Dessuten skiftet de noe på plasseringene. I den ene klassen hadde det også dette året vært både grupper og rekker. Den andre klassen hadde dessuten en felles samtaleplass på midten av gulvet. Læreren sa dette var viktig for her kunne alle se hverandre i ansiktet når de snakket sammen. For henne var dette et viktig samlested som bruktes til samtaler hver dag. Hun hadde 16 elever i klassen og ville derfor utnytte plassen best mulig. Begge lærerne la vekt på at dette var organiseringsformer som ivaretok den tolkning de hadde kommet fram til ved å lese om inkluderingsbegrepet i L97.

Begge klasserommene på 3. årstrinn hadde pultene plassert på rekker. I en av disse rommene stod en enslig pult like ved døra. Den som satt der var faktisk langt på vei organisert bort fra fellesskapet i klassen. Fungerende klassestyrer sa at det var her en elev med atferdsvansker satt. Han som hadde mange timer med egen lærer inne i klassen. For å unngå bråk var denne elevens pult plassert slik. Læreren så også at denne eleven neppe var inkludert på en god måte når det gjaldt organisering. En av de andre lærerne påpekte at denne organiseringen kun var ekskluderende når vi så problemet utenfra. Bare ved å se på klasserommet så en at det her var lagt opp til mer tradisjonell undervisning etter snittet. Det var imidlertid tydelig at læreren mente klassen var preget av uro som gjorde at denne organiseringsformen var nødvendig. Det var derfor vanskelig å få tilrettelagt for tilpasset opplæring og inkludering i forhold til hvordan de hadde forstått teksten i L97.

I begge rommene til klassene på 4. årstrinn var elevene organisert i grupper på 4 - 5 elever. Klasserommene lå ved siden av hverandre. Samtalen vi hadde hatt på personalrommet og observasjonen av organiseringen viste at de to klassestyrerne samarbeidet temmelig tett. De begrunnet gruppeorganiseringen med at elevene ifølge reformen skulle lære seg å arbeide sammen. Dynamikken i klassen ble spennende og læreren kunne fungere mer som tilrettelegger for læring. At gruppene tok ansvar sammen skapte også ansvar for egen læring. Samarbeidet mellom elevene var i tillegg med på å skape et fellesskap der elevene ble inkludert. Lærerne sa selv at tilpasset opplæring var noe de la vekt på når de tilrettela undervisningen. I den ene av disse klassene var det også organisert et samarbeid mellom de foresatte/foreldrene til barna som satt sammen i grupper. Eksempelvis var de på et organisert

hjemmebesøk hos hverandre gjennom den tiden de arbeidet sammen i gruppe på skolen. Dette var med på å skape et klassemiljø hvor elevene følte de hørte til. Den andre klassen hadde av ulike grunner ikke fått til dette. Denne klassen hadde myket rekkene litt opp ved å ha et "kosested" for elevene bakerst i klasserommet. Disse to organiseringene av klasserommene synliggjorde at 3.-4. klasseteamet hadde svært ulike organiseringsformer for elevene. Lærerne mente disse organiseringsformene var med og ivaretok deres forståelse av begrepet den inkluderende skole.

På 5.-7. klasstrinn var ulike organiseringsmåter brukt. Noen av lærerne hadde organisert sine klasser slik at alle pultene sto med fronten inn mot veggen. De dannet på en måte en slags hesteko hvor alle pultene sto langs tre av veggene. Den ene veggen, hvor det ikke sto pult, var den som hadde tavle. Dermed satt elevene i klassen med ansiktet inn mot de tre andre veggene når de skulle arbeide individuelt. I en av klassene ble dette bevisst gjort for å skape arbeidsro. Denne klassen hadde det vært mye uro i. Alle lærerne var her samstemte. Derfor var denne "individuelle" måten å arbeide på et middel for å få arbeidsro. Det ble sagt av en lærer på teamet at denne organiseringen ble oppfattet av "hennes elever" som en "straffemetode". Elevene likte ikke å sitte med ansiktet mot veggen. Det sosiale åpne samspillet i klassen ble slik sett brutt ned. Denne andre klassen hadde i følge lærerne imidlertid en helt annen arbeidsro enn den svært urolige klassen, nevnt over. Fra en av lærerne i en av de andre klassene kom det fram at denne type organisering var svært godt likt av elevene. Den ble brukt som variasjon. Dette fordi elevene blant annet kunne snu alle stolene inn mot midten og ha samtaler og fellesskap. I tillegg ble denne klassen organisert i grupper innenfor enkeltprosjekter. Også denne klassen hadde en god og harmonisk arbeidsro. De andre klassene var mer tradisjonelt organisert.

Tilbake på personalrommet hadde vi en oppsummering i team av samtalens innhold og av den observerte ulikheten i klasserommene. Samtidig snakket vi om at organiseringen bare var en del av prosessen for å inkludere elevene.

Disse møtene med teamene la grunnlaget for to samtaler med plangruppen den 8. desember og 12. januar. I starten av begge møtene ba jeg teamlederne innlede og oppsummere om hvordan de syntes samtalene våre hadde vært. De la stor vekt på at dette hadde vært til hjelp for å kunne sortere tanker i teamarbeidet og undervisningsorganiseringen. De sa samtalene hadde

skapt en positiv stemning og satt igang konstruktivt arbeid i forhold til teamet. Hos noen lærere var det imidlertid et stort gap mellom hva de mente var grunnleggende i en inkluderende skole slik de hadde tolket den med bakgrunn i L97 og hva de klarte å få til i praksis. Dette perspektivet skal jeg komme tilbake til senere i den historisk fortellende rammen. Dette gjaldt særlig for organiseringen som foregikk inne i klasserommet for å få fram god balanse mellom elevenes individuelle læring og læring i fellesskap.

Ledelsen var veldig klar over at det hadde vært for mye fellestid og for lite teamtid dette semesteret. De hadde lagt hovedvekt på å tilrettelegge for kompetanseutvikling av hele personalet i forhold til grunnskolereformen i dette semesteret. Etter at aksjonslæringen tydelig hadde fått fram lærernes behov for mer tid til samarbeid ville dette bli forandret og ivarettatt i vårsemesteret. Hvert team skulle få 2 timer av den bundne tiden (190t) til felles planlegging og drøftinger innen teamet.

I samtalen kom det fram at høstsemesteret hadde vært meget belastende for begge i ledelsen. En av hovedgrunnene var de mange henvendelser fra foresatte som hadde mistillit til både autoritær lærerrolle og tradisjonell undervisningsorganisering i noen klasser. Jeg tar her med to eksempler for å illustrere poenget. Det første eksempel var i denne sammenheng den eleven jeg har beskrevet som organisert vekk fra fellesskapet i en av klassene. Det var imidlertid ikke bare at denne eleven ble organisert vekk. Han var også blitt møtt med følgende fra læreren: *Nå må du bli ferdig med oppgaven slik at vi kan komme videre. De andre venter på at du skal bli ferdig.* Dette ordspillet hadde gjentatt seg i en rekke situasjoner. Det hadde gått så langt at eleven hadde spurt den ene i ledelsen om de andre klassene hadde noen "rampunger". Denne eleven hadde en oppfatning av at han var en som ikke passet inn. Det var noe som var galt med ham. Her var det med andre ord ikke tilpasset opplæring som foregikk. Alle arbeidet med de samme oppgavene. Er du ikke ferdig så venter vi på deg til du er klar. Foreldrene til gutten hadde reagert på denne "behandlingen" og hatt samtaler med ledelsen. For det andre kom det fram at disse lærerne la mye ansvar for sin undervisning og annet arbeid i ledelsens hender. De krevde foreksempel at ledelsen skal "rydde opp" både i forhold til elever og foresatte.

6.3.1 Oppsummering

For det første var samtalene med skoleledelsen og plangruppen under 6.3 med på å gi studiet data i forhold til at lærerne mente den gjennomførte aksjonslæring med L97 hadde fungert godt. For det andre var samtalene under 6.3 med på å tilrettelegge innhold i den påfølgende aksjonslæring hvor temaet nå ble aksjonslæring med teksten om lagarbeid i læreplanen.

I tillegg brukes nå en form for deltakervalidering ved at skoleledelsen vurderer teksten som er skrevet ut i loggen. Slik deltakervalidering blir en del av det forskende partnerskap i resten av studiet for å få kontinuitet og oppmerksomhet mot best mulig valide data (jfr. 4.5, 5.4 og 5.7). Gjennom arbeidet med aksjonslæring i høstsemesteret kan en si at følgende punkter ble viktige for videre teamarbeid blant lærerne.

Når det gjaldt det videre arbeidet med teamarbeidet ville lærerne i vårsemesteret bruke 2 timer hver uke av bundet arbeidstid bare til å samarbeide på team for å skape en mer inkluderende skole. Dette ble viktig for å forbedre kvaliteten på innholdet i samarbeidet, og medførte blant annet at teamene ville legge vekt på å skape bedre arbeidsformer for å fremme tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Bedre og mer gjennomtenkt organisering av klasserommene for å inkludere elever ble i denne sammenheng viktig.

Det virket som om lærerne hadde fått en bedre forståelse av begrepet inkludering i L97 gjennom aksjonslæring med bakgrunn i modellen vi hadde kommet fram til. Arbeidsprosessen hadde vist at individuell lesning, temadrøfting og plenumsdiskusjoner var god tilrettelegging for læreres forståelse av L97.

Som en følge av den arbeidsprosessen, som fram til nå var gjennomført, ble det i slutten av høstsemesteret gitt et tilbud fra kommunaldirektøren om 20 timer i uken til veiledning av personalet. Denne veiledningsressursen var klar når vårsemesteret begynte. Ressursen ble lagt ut på fem lærere ved skolen. Disse lærerne skulle så veilede sine kolleger i å skape en bedre inkluderende skole basert på tilpasset opplæring. Bruken av veiledningstidene skulle hjelpe til med å skape et bedre innhold i skolen både innenfor teamarbeidet og for å bedre inkludere elever gjennom tilpasset opplæring. Den oppmerksomhet lærerne fikk gjennom aksjonslæring med veileder, aktiv ledelse og plangruppe var tydelig med på å skape interesse hos de fleste.

6.4 Aksjonslæring med temaet: Læring som lagarbeid

Det første møte med plangruppen etter nyttår var den 12. januar. Vi drøftet gjennom teamsamtalen fra den 7. januar (5.-7. klasseteamet). Her var det valgt ny teamleder som var med på møtet. Den nye teamlederen leverte et ryddig referat fra teammøtet som oppsummerte diskusjonen. Referatet var med på å bekrefte min loggskrivning og dermed innholdet om dette teamet under forrige kapittel. Det kom fram at det hadde skjedd en positiv utvikling ved skolen gjennom aksjonslæring.

Alle tre teamlederne mente at lærerne var i ferd med å få klarere forståelse av begrepene vi hadde arbeidet med fra L97. Oppmerksomheten som lærerne fikk utenfra gjennom prosjektet og meg som veileder gjorde at de skjønnte at *“noe skulle utvikles i en positiv gate”*. Det at skoleledelsen var aktive i prosessen ble sett på som positivt og viste at ledelsen sto for noe og ville forbedre lærernes forståelse av L97. Dessuten kom det igjen fram at samtaler med teamene hadde vist at lærerne hadde mye å arbeide med når det gjaldt utvikling av samarbeid. I brevet fra ledelsen, som det vises til i 6.1, heter det at personalet trenger å få hjelp til å utvikle sitt teamarbeid. Under 6.3. kommer det fram at plangruppen ville tilrettelegge aksjonslæring med teksten i læreplanen på side 33 – 34 om læring som lagarbeid.

I plangruppa var det klare meninger både fra skoleledelsen og teamlederne om at mange ville merke forandringer når dette temaet ble tatt inn i arbeidet med L97. Drøftingene viste at plangruppens medlemmer mente at det reelle og forpliktende samarbeid ville få større omfang enn tidligere.

Arbeidsprosessen i det videre arbeidet ved skolen ble som følger. Innføringen av prosessen og den individuelle lesningen med skriftlige notater skulle skoleledelsen ta ansvar for alene. Jeg skulle være med for å observere og komme med innspill til drøftingene i teamene og i plenum. Dette synes plangruppa var en grei arbeidsfordeling. Vi ble deretter enige om følgende tre dager for å få til progresjon i arbeidet med L97:

- | | | |
|------------|----------|---|
| 19. januar | 2 timer | I - Individuell lesning der den enkelte lærer tar notater fra den utvalgte teksten i L97. |
| 21. januar | 2 timer: | T- Med bakgrunn i den enkelte lærers notater blir drøftinger med skriftlige oppsummeringer gjennomført på hvert team. |

26. januar 2 timer: P - Med bakgrunn i teamdrøftingene legger hvert team fram sin skriftlige og muntlige forståelse i plenum for personalet.

Den første gangen den 19. januar ga skoleledelsen en kort innføring i felles forum. Her ble det etter veiledning fra meg fokusert på at hensikten med prosessen var å kunne finne sammenhenger mellom læreplanens intensjoner og realistiske forbedringer av samarbeid i team ved skolen. De spørsmål som plangruppen nå hadde drøftet og valgt ut til aksjonslæringen gikk imidlertid direkte på hverdagen når det gjaldt samarbeid i skolen. Arbeidsoppgaver med følgende spørsmål plangruppen hadde utformet ble deretter gitt til alle lærerne. Disse spørsmålene dannet bakgrunn for den enkelte lærers notater fra læreplanteeksten.

Les grundig gjennom følgende tekster i den generelle delen av læreplanen:

1. *Læring som lagarbeid s.33 -34*
2. *Samarbeid i skulen s.62*

Svar deretter skriftlig på disse fire spørsmål

1. *Hvordan forsto du/dere de utvalgte læreplanteekstene?*
2. *Hva menes med lagarbeid i teksten?*
3. *Hva blir lagarbeid på Stien skole?*
4. *Hvordan vurderer dere den arbeidsprosessen vi nå har vært igjennom?*

Den 21. januar skulle de samme spørsmål drøftes på det enkelte team. Lærerne skulle nå prøve å komme fram til teamets felles svar. Disse svar skulle skrives ned på transparente eller flippoverark. Lærerne avtalte hvem som skulle legge fram teamets drøftinger på plenumsmøtet. På plenumsdrøfting den 26. januar skulle hvert team legge fram sitt innhold for resten av personalet. Det skulle gis tid til innspill og spørsmål etter hvert framlegg. Dessuten skulle det gis tid til drøfting og oppsummering etter de tre innleggene.

Den 21. januar startet rolig med en kopp kaffe på rektors kontor. Ledelsen og jeg satt og snakket litt om "vær og vind" før vi skulle være med å høre på diskusjonene i teamene. Læreren som ikke leste læreplanteeksten og gikk rundt og vandret på arbeidsrommet ved forrige arbeidsøkt i høst (se 6.2.) kom inn på kontoret. Hun meldte seg syk av influensa.

Læreren kunne dermed ikke delta på denne nye arbeidsøkta om samarbeid. Det er verdt å merke seg at det var denne læreren som også hadde store kommunikasjonsproblemer under teamdrøftingene det er vist til under (se 6.3). Rektor uttalte en klar mening i forhold til hvorfor hun ikke kunne være med: "*Hun identifiserer seg ikke med lærerrollen i teamarbeid. Antakelig blir det for tøft for henne å være med på teamdrøftingen.*" Skoleledelsens vurdering var at vi her hadde å gjøre med en lærer som "*bremset*" og ikke fungerte i sammenheng med de utfordringer vi nå sto ovenfor.

I forhold til gjennomføringen av den individuelle lesningen av teksten om lagarbeid fra L97, mente begge de to i ledelsen at de utvalgte sidene og spørsmålene ble lest og godt bearbeidet også denne gangen. Samtidig var det mindre tekst å lese. Personalet hadde denne gangen brukt både arbeidsrommet og andre steder for å lese de utvalgte sidene fra L97 og skrive ned sine individuelle notater.

Ledelsen og jeg var med rundt på teamdrøftingene denne dagen. Vi sirkulerte på de tre teamene i noe under halvparten av den samlede møtetida. Vi var omtrent 15 - 20 minutter på hvert team. Slik sett deltok vi noe i diskusjonen samtidig som lærerne fikk det meste av tiden til egne refleksjoner og drøftinger.

Vårt samlede inntrykk var at personalet hadde god vilje til å arbeide med stoffet. De aller fleste hadde med seg grundige skriftlige notater med egne tolkninger fra lesningen av teksten i læreplanen. De diskuterte aktivt temaer fra læreplanteksten. Flere syntes teksten var svært konsentrert og at den inneholdt mange vesentlige trekk ved skolens lagarbeid. På meg virket det som de hadde mye å snakke om, og de klarte å relatere deler av teksten inn i egen skolehverdag. To av teamene var inne på hvordan en kan forholde seg til ulikhet på teamet. De var opptatt av å kunne utnytte hverandre bedre som teammedarbeidere. Blant annet brukte lærerne følgende setning fra L97 som bakgrunn for ovennevnte tolkning: "*Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt.*" (L97 s.34)

Det tredje teamet snakket om å organisere skoledagen på en mer hensiktsmessig måte. Dessuten var dette teamet opptatt av å skape et bedre samarbeid mellom elevene. Vi var spent på hvordan plenumsdrøftingen kom til å bli førstkommende mandag den 26. januar. Da måtte

lærerne begynne å tenke på forbedringer og omorganisering av sine team og kanskje også skape et annet innhold i deler av sin arbeidsdag?

Plenumsrådet ble holdt på personalrommet den 26. januar. På samme måte som forrige gang hadde vi avtalt at skoleledelsen skulle lede møtet. Jeg skulle primært fungere som observatør, men jeg skulle også kunne komme med kommentarer og innspill. Fordi arbeidet med tekst og drøftinger med lagarbeid ville få praktiske følger for hverdagen var ledelsen og jeg spente på hva som kom fram under møtet. Sammen med ledelsen skulle jeg ha en oppsummering etter plenumsrådet. Også denne gang hadde de tre teamene hengt opp flippoverarkene med sine svar på den ene veggen på personalrommet. Hvert team gikk denne gangen gjennom alle sine fire svar. Helheten i teamets svar kom fint fram på denne måten. Etter presentasjonen og drøftingen tok jeg med flippoverarkene for å skrive ut innholdet i svarene umiddelbart. Som sist er det som skjedde skrevet ned om ettermiddagen og kvelden samme dag som møtet ble holdt. Jeg har valgt å disponere oppsummeringen etter rekkefølgen på spørsmålene. Disse analysene og vurderingene er siden gjennomgått flere ganger. De tre første spørsmålene går noe over i hverandre. Samtidig ligger det i dem noen nyanser som ivaretar både sider ved selve læreplankosten og videre utvikling av teamarbeid ved skolen.

Til de første spørsmålet *Hvordan forsto du/dere de utvalgte læreplankostene?* hadde alle tre teamene fyldige og klare kommentarer. Et av teamene skrev blant annet: *"Teksten er idealistisk og stiller store krav."* Forståelsen av at idealene tar overhånd i L97 med for mange *"visjonære visjoner"* var særlig tydelig blant lærerne på to av teamene. Dette ble også godt og klart kommentert da teamene la fram svarene sine. Lærerne mente det var godt med idealer og visjoner som *"vi kan sikte etter, men samtidig må vi ikke være blinde for at realitetene er annerledes enn teksten i L97"*.

Alle tre teamene så det viktige i at lærerne jobbet sammen om å tilrettelegge læring for elevene. Dessuten ble det påpekt at samarbeid mellom elevene var et vesentlig moment i skolens totale lagarbeid. Et av teamene skrev at de forsto teksten slik: *"Vi skal jobbe sammen om elevene og reelt sett dele ansvar for alle elever. Vi skal ha et tett samarbeid med alle som er opptatt av barnet."* Disse synspunktene kom også klart fram under lærernes drøftinger i etterkant av framleggingen.

På det andre spørsmålet *Hva menes med lagarbeid i teksten?* brukte et av teamene denne ordlyden for å finne sitt svar: "Samarbeid på alle plan. Alle har ansvar for en "bit" i helheten som til sammen er elevens og klassens faglige og sosiale utvikling." Et annet team svarte: "Lagarbeid er et bevisst samarbeid om å skape et godt læringsmiljø fra første stund. I et slikt læringsmiljø ligger omsorg, respekt, støtte, aksept, holdninger og lojalitet."

Ut ifra drøftingen i plenum så det ut som om de aller fleste lærerne var prinsipielt enige med teksten i L97 om at undervisning og læring er lagarbeid i dagens skole. Det som her kom fram ble imidlertid tydeligere nyansert når brevmetoden ble brukt for å supplere empirien (se blant annet 8. og 8.2.3).

Et av teamene hadde ikke blitt ferdig med spørsmålet. *Hva blir lagarbeid ved Stien skole?* De to andre teamene var opptatt av en del grunnleggende prinsipper i sammensetningen av teamene. De var opptatt av at alle måtte ha tilhørighet på et team, og at det ikke burde være for mange kolleger å forholde seg til. Det kom det fram meninger om at det vil være lenge å binde opp alle elevenes relasjoner mot en klassestyrer i hele barneskolen. Andre mente det ville være fint å ha samme klassestyrer på småskoletrinnet, men at en burde skifte klassestyrer ved overgangen til mellomtrinnet. Som en følge av dette kom det fram meninger om at noen lærere muligens burde spesialisere seg på småskoletrinnet mens andre lærere kunne spesialisere seg på mellomtrinnet.

Lærerne hadde også perspektiver på at de kunne dele funksjoner som klassestyrere. Noen lærere mente det var viktig å ha samme klassestyrer gjennom hele barneskolen. Dette hadde betydning for samarbeidet med foreldrene. Andre mente dette ikke var noe argument fordi ulike lærere som regel både taklet ulike elever og foreldre. Det ble fra flere hold hevdet at ulikhet på et lærerteam var viktig både faglig og holdningsmessig. Det ble fokusert på at vi alle som lærere har vårt særpreg og dette kan binde opp relasjoner mellom bestemte lærere og elever. Det ble vurdert som viktig at lærerne etter en periode over noen år gikk over i en annen funksjon uten at dette skapte utrygghet blant elevene og foreldrene. Det ble nevnt under samtalen at hvert team burde ha en logg for å skrive ned sine avtaler om fordeling av oppgaver og andre gjøremål.

Dessuten la lærerne vekt på at de som før kunne legge sine egne timeplaner når de totale timeressurser var fordelt av ledelsen til det enkelte team. Det kom imidlertid inn momenter om at også nye lærere måtte få bruke sin kompetanse til teamets og elevenes beste. De "nye" måtte ikke få for mye av det som de andre ikke vil ha. Dessuten var det vesentlig at skoleledelsen gikk over teamoppsettet og så etter om noen hadde fått fordeler mens andre hadde fått ulemper. Den enkeltes kompetanse for å inkludere elever ble viktig å ivareta.

De var opptatt av å skape en refleksjon og dialog ved fordeling av fag og arbeidsoppgaver. Ellers ble det poengtert at ærlighet og åpenhet er med på å skape et godt arbeidsmiljø. Ett av teamene mente det var vesentlig at skoleledelsen av og til var med i teamarbeidet både under planlegging og i klasserom. Dette gjorde at skoleledelsen fikk innsyn i det reelle innholdet i teamarbeidet.

I arbeidet med det fjerde spørsmålet *Hvordan vurderer dere den arbeidsprosessen vi nå har vært igjennom?* påpekte alle tre teamene at arbeidsprosessen hadde ført til en bedre forståelse av teksten om lagarbeid i L97. Et av teamene mente to timer til drøfting for å finne svar på spørsmålene var i underkant. De to andre teamene mente tidsbruken var passende. Også denne gang mente lærerne at aksjonslæring med den individuelle lesningen, teamdrøftingen og plenumsdiskusjonen hadde gitt personalet forståelse av den valgte læreplanteksten. Det var en positiv stemning rundt dette. Det virker som de aller fleste hadde denne holdningen. Denne gangen var det flere som deltok i diskusjonen. Det var ingen som kom med tilbakemeldinger om at innholdet i aksjonslæringen ikke angikk dem, slik det var forrige gang.

Etter den første timen var den ovennevnte oppsummeringen med svarene på spørsmålene avsluttet. Jeg ba skoleledelsen om at vi skulle prøve å komme fram til noen punkter som skulle være førende prioriteringer for det videre utviklingsarbeidet. Disse nye punktene skulle være en følge av lærernes tolkning av teksten i L97. Rektor mente det var viktig å ta inn de temaene som kom opp i en egen del av skolens årsplan. Slik ville disse prioriteringene bli mer forpliktende for personalet. Det er denne teksten med nye prioriterte satsingsområder, som hvert år blir sendt til hovedutvalget for undervisning slik at de her skal kunne følge med i skolens prioriterte utvikling gjennom året. Inspektøren ledet denne delen av møtet. Hun lot lærerne ha en ca 5 minutter med "summegrupper" innenfor aktuelle utviklingspunkter før diskusjonen brøt løs. Denne tiden brukte ledelsen og jeg til å lage vårt forslag til temaer i det

videre læreplanarbeidet. Dette forslaget hadde med tre av de temaene som følger nedenfor. De samme arbeidsområdene kom også fram hos lærerne.

Lærerne var imidlertid klare i forholdt til det å utvikle det fjerde punktet om rydding av strukturert tid til samarbeid. Inspektøren skrev referat fra denne delen av møtet. Som avtalt fikk jeg referatet tre dager etter møtet. De aktuelle punktene i arbeidet med lagarbeid står i den prioriterte rekkefølge som kom fram gjennom plenumsdiskusjonen. Jeg har her skrevet disse punktene over til en kort tekst med det innhold som kom fram under hvert punkt.

Det første punktet gjaldt *teamsammensetningen*. Lærerne var opptatt av å arbeide etter både harmonimodeller og ulikhetsmodeller ved sammensetningen av team. De hadde meget stor forståelse for at ulike lærere kan utfylle hverandre i forhold til elevenes undervisning. Det var viktig å synliggjøre hva den enkelte var god til og hadde faglig kompetanse på, slik at den enkeltes sterke sider ble brukt i teamarbeidet. Det var mange som mente det kunne være gode muligheter for å dele ansvaret som klassestyrer oftere. Ved inkludering av elever i spesialundervisning ble det viktig å ha et reelt samarbeid for å skape progresjon i elevenes undervisning.

Når det gjaldt *timeplanlegging* var det enighet om at ledelsen skulle fordele personer på teamene. Teamene skulle som før legge fagfordeling og timeplan for teamet og elevene. Det var viktig for lærerne at de fikk delta aktivt i denne prosessen, som hadde stor betydning for arbeidet gjennom året. Det var stor enighet om at rydding av mer *tid til teamarbeid* var vesentlig. Her måtte ledelsen og lærerne komme fram til bedre løsninger ved bruk av 190 timersrammen. Teamene ble også oppfordret til å ytterligere binde mer av den ubundne arbeidstiden av 540 timersrammen.

Det kom fram at alle skulle forplikte seg på å arbeide med *tilpasset opplæring* i alle klasser og grupper. Tilpasset opplæring ble sett på som et viktig prinsipp for å inkludere elever. Eksempelvis ba en om at norsk som andrespråk ble sett i sammenheng med temaer og prosjekter i klassene. Halvårsplaner skulle overleveres neste team/klassestrinn på våren. Nye planer skulle forberedes så snart en fikk vite hvilket klassestrinn en skulle arbeide på neste skoleår.

6.4.1 Oppsummering

Denne andre beskrevne tidsperiode med aksjonslæring i personalet avslutter jeg også med en oppsummering og drøfting av resultatene. Som vi har sett ovenfor var spørsmål og svar lærerne arbeidet med i denne perioden knyttet til lesning og tolkning av teksten i L97 om lagarbeid. Teksten viser at det forskende partnerskap nå er mer preget av en mer aktiv deltakelse fra flere lærere. Studiet er i enda mindre grad preget av teknisk aksjonsforskning. I sammenheng med de data som var kommet inn ble det fokusert på noen dilemmaer som ble svært tydelige når jeg analyserte innholdet i drøftingen med lærerne på plenumsmøtet og de skriftlige svarene fra teamene.

Det første dilemmaet som kommer klart fram har sammenheng med innhold i begrepet læreplanpoesi. Dette er et godt kjent begrep innenfor læreplanteorien. I bruken av ordet læreplanpoesi ligger det blant annet at teksten i læreplanen kan sammenlignes med et stykke poesi som er med på å tilsløre dilemmaer og konflikter som er ute i det virkelige samfunnet. Teksten er slik sett harmonisk, men danner ikke føringer som skolens personale direkte kan bruke. Med andre ord er teksten både idealistisk og visjonær, men den er langt unna realitetene (Svingby 1978,79).

Svarene fra lærerne ved case-skolen viser at de mener den generelle delen i læreplanen er preget av poesi, og at den er vanskelig å relatere direkte inn i egen hverdag. Idealene og intensjonene i læreplanene er med andre ord ikke det samme som skolens virkelighet. Samtidig ser vi de har klare tolkninger om at læreplanen skaper gode føringer når det gjelder teamarbeidet blant lærerne. Her er ikke læreplanen uvirkelig poesi. Læreplanens avsnitt om *læring som lagarbeid* kan tydeligvis også relateres inn til skolens lagarbeid. Helhetlig viser empirien dette poenget meget tydelig. Lærerne er positivt opptatt av samarbeid. Gjennom lesningen og arbeidet med læreplanteksten ser lærerne verdien av ulike samarbeidsmåter. Med teksten som bakgrunn vil de, slik vi har sett, være med å skape et enda bedre samarbeid ved skolen. Det er med andre ord en tosidighet som er med på å skape et dilemma i disse svarene.

På den ene siden mener de teksten er poesi med "*visjonære visjoner*" og idealer langt unna realitetene. På den annen side gir den samme teksten klare føringer for personalets fellesskap, samarbeid og gjensidighet i teamarbeidet. Alle teamene tolker teksten i L97 som et godt grunnlag for at de skal samarbeide om å utvikle skolen og tilrettelegge læring for elevene. Slik

skapes det *et dilemma* mellom teksten i L97 om lagarbeid med idealistiske føringer samtidig som det også er med innspill til lærere i deres hverdag.

Det andre dilemmaet er knyttet til at lærerne gjennom aksjonslæringen på den ene side vurderte det som viktig at *“ulike lærere”* både faglig og holdningsmessig var med i et lærerteam. Ved oppsett av et lærerteam måtte en ha et bevisst forhold til at ulikhet på teamet var med på å skape bedre undervisning for elevene. Det blir med andre ord lagt vekt på at i en inkluderende skole trenger ulike elever å møte ulike lærere. *“En hver lærer har sin stil og sin form. Elevene trenger derfor å møte flere lærere”*. Slik ville en også lettere kunne unngå stigmatisering og *“Pygmalion effekten”* i klasserommet. Her kunne den enkelte lærers pedagogiske styrke og svakheter kombineres med kollegenes kvalifikasjoner på godt og vondt. Samtidig blir også harmoni og likhet på teamet vurdert positivt av lærerne. Det kunne være positivt at likhet mellom lærerne når det gjaldt elevsyn og metoder skapte harmoni som la grunnlag for et godt samarbeid dem imellom. Slik kunne en lettere unngå konflikter mellom lærerne. Her er det med andre ord et dilemma mellom valg av ulikhetsmodell og harmonimodell i teamsammensetningen.

Et tredje dilemma var at lærerne på den ene side gjerne ville samarbeide mer med sine kolleger. Samtidig så lærerne på den andre siden at det var vanskelig å finne nok av tid til bedre samarbeid. Dette dilemmaet var med på å skape frustrasjoner i hverdagen. Gjennom bedre timeplanlegging og forbedring av innholdet i den daværende 190 timersrammen mente de dette dilemmaet kunne håndteres bedre.

Slik dette dilemmaet tidligere hadde blitt ivaretatt, var det også med på å legitimere en mer individualisert og privatisert lærerrolle ved skolen. Denne andre perioden med aksjonslæring, og lærernes forståelse av den utvalgte teksten om læring som lagarbeid i L97 fikk som konsekvens, at tidsressursen ved skolen måtte organiseres bedre for å få til et bedre samarbeid i personalet.

Senere i avhandlingen skal vi komme tilbake til disse tre dilemmaene under kapittel 8 og 9.

Som vi har sett mente teamene arbeidsprosessen hadde ført til bedre forståelse av teksten med lagarbeid i L97. Slik sett har aksjonslæringen fram til nå tilrettelagt for et godt bytteforhold

mellom innhenting av data og aksjonslæringen med bakgrunn i modellen som er utviklet i prosjektet. Vi har sett at dette kommer tydelig fram gjennom samtaler med plangruppa, skoleledelsen og i den skriftlige dokumentasjonen.

Et av teamene mente to timer til drøfting for å finne svar på spørsmålene var i underkant. De to andre teamene mente tidsbruken var passende. Denne gangen var det flere som deltok aktivt i drøftingene i plenum. Det var ingen som kom med tilbakemeldinger om at innholdet i aksjonslæringen ikke angikk dem, slik det var forrige gang når vi arbeidet med begrepet den inkluderende skole. Dette har muligens med at begrepet lagarbeid er mer konkret og lettere å relatere til egen hverdag. Aksjonslæring etter ITP - modellen ble også denne andre gangen vurdert som positivt av lærerne.

Samtidig vurderte også skoleledelsen modellen med innholdet om lagarbeid som positivt og godt i forhold til lesning og tolkning av L97 for lærerne ved skolen. De mente forståelsen av disse sidene hadde ført til flere gode temaer for utvikling ved skolen. Spesielt tenkte de da på de fire punktene som kom fram om teamsammensetningen, timeplanlegging, mer strukturert tid til samarbeid på teamet og fokuset som var rettet mot tilpasset opplæring.

6.5 Aksjonslæring med temaet: Tilpasset opplæring i en inkluderende skole

Den 16. februar hadde jeg et møte med ledelsen og plangruppen for å få fram hvilket tema og tidspunkt som var best egnet til å gjennomføre den neste prosessen når personalet skulle arbeide med aksjonslæring. Som vi så i 6.1 hadde skoleledelsen blant annet skrevet at de hadde forventninger om at personalet skulle arbeide med begrepet tilpasset opplæring i L97 slik at de ble tryggere på den nye læreplanen. Dessuten så vi i 6.2 at tilpasset opplæring også var noe lærerne selv ønsket å utvikle og få en bedre forståelse av. På en slik bakgrunn så plangruppa det som naturlig at temaet for arbeidet med L97 denne gang skulle være *tilpasset opplæring*. For det andre var det enighet om at lærerne nå skulle få mer tekst å lese enn de to første gangene. Med økt omfang av utvalgt tekst fra L97 måtte de antakelig ta i bruk noe av den individuelle tidsressursen til både å lese og ta notater. For både studiet og ledelsen ville det være et viktig moment å få fram data, som viste om flere sider med tekst fra L97 ville få konsekvenser for arbeidsmåten innenfor aksjonslæring som var utviklet i studiet. Vi ble enige om en slik fordeling mellom de tre øktene med aksjonslæringen.

9. mars 2 timer I - Individuell lesning der den enkelte lærer tar notater fra den utvalgte teksten i L97.
11. mars 2 timer: T- Med bakgrunn i den enkelte lærers notater blir drøftinger med skriftlige oppsummeringer gjennomført på hvert team.
16. mars 2 timer: P - Med bakgrunn i teamdrøftingene legger hvert team fram sin skriftlige og muntlige forståelse i plenum for personalet.

Plangruppen drøftet flere mulige valg av tekster fra L97, som var brukbare for å få i gang aksjonslæringsprosessen med temaet tilpasset opplæring blant lærerne. Ellers ble det avtalt at rektor og jeg skulle vurdere et *forslag til oppgaver* som jeg skulle utforme for å få svar på lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Til dette møtet hadde jeg også utarbeidet en tekst som danner grunnlaget for dette kapitlet i avhandlingen fra 6.1 til og med 6.4. Denne teksten skulle skoleledelsen lese gjennom for å vurdere innholdet i et eget møte med meg den 16.mars.

De fire oppgavene jeg hadde foreslått til lærernes arbeide med tilpasset opplæring i L97 gikk rektor og jeg sammen gjennom den 5. mars. Vi ble enige om å bruke dem slik det kommer fram nedenfor. Videre så vi det som nødvendig at skoleledelsen den 9. mars, under lærernes individuelle arbeid med den utvalgte teksten, skulle gi en kort innføring i felles forum. Nå skulle det løftes fram at hensikten var å finne sammenhenger mellom læreplanens intensjoner og forbedringer av *tilpasset opplæring* ved skolen. Derfor ble det nå spesielt vesentlig å finne tolkninger og forståelse som kunne føre til mulig tilrettelegging av tilpasset opplæring.

Samtidig skulle ledelsen informere om at lærerne antakelig måtte bruke noe av den individuelle tidsressursen (540 timers rammen). Fordi det denne gangen var mer tekst, måtte de regne med å bruke mer enn den avsatte fellestid til lesning og notater. Oppgavene var formulert slik.

Les grundig gjennom følgende tekster i den generelle delen av læreplanen:

1. Fra *Undervisning og egen læring* til og med *Formidlingsevne og aktiv læring* s.28-33
2. *Arbeidsmåter, læremiddel og vurdering* s.75-80

Svar deretter skriftlig på disse fire spørsmål

1. Hva er noe av hensikten med innholdet i de utvalgte tekstene av L97?
(Prøv om du /dere kan uttrykke dette i et sammendrag på to eller tre presise setninger.)
2. Hva menes med tilpasset opplæring i L97?
3. Hvordan kan intensjoner i L97 om elevenes arbeidsmåter tilrettelegges ved skolen?
4. Hvordan vurderer dere den arbeidsprosessen vi nå har vært igjennom?

Den 9. mars satt alle lærerne og leste gjennom teksten i L97 på arbeidsrommene. Flere ville også bruke noe mer av tiden på skolen for å komme gjennom teksten og ta notater. Dessuten uttrykte flere lærere at de ønsket å arbeide mer med denne teksten både hjemme og i arbeidstida på skolen.

Den 11. mars ble de samme spørsmål drøftet på teamet. Som tidligere skulle lærerne prøve å komme fram til teamets felles svar. Deretter ble svarene skrevet ned på flippoverark. Medlemmene på teamet avtalte så hvem som skulle legge fram svarene til drøftinger på plenumsmøtet. Den 16. mars la hvert team fram sitt innhold for resten av personalet. Som tidligere ble det avsatt tid til innspill og spørsmål etter hvert framlegg. Også denne gang skulle det være drøfting og oppsummering etter innleggene. Til møtet med meg den 16. mars hadde skoleledelsen lest grundig gjennom teksten slik den framsto da det innholdet som er bakgrunnen for den historisk fortellende rammen fra 6.1 til og med 6.4 var skrevet ut. Som vi så i 4.5, 5.7 og 6.3 er dette en arbeidsform som har sammenheng med prinsipper fra deltakervalidering. Både innholdsmessig og etisk er det i denne sammenheng viktig at skolelederne leser teksten. Slik får jeg kjennskap til om deres forståelse står i relasjon til min skriftlige framstilling. Sammen brukte vi omtrent en time på gjennomgåelsen. De hadde noen få merknader å komme med i forbindelse med utskrivningen av dataene som er med i avhandlingen. Disse merknader gjorde imidlertid at noen avsnitt ble tatt ut eller skrevet om. Dette gjaldt primært min framstilling av den læreren som ikke fungerte i forhold til aksjonslæringen med L97. Denne læreren ble gjort mer anonym ved at noen eksempler på atferd og uttalte holdninger ble tatt vekk.

Plenumsmøtet den 16. mars viste meg at jeg begynte å kjenne personalet godt. Jeg visste hvilket team de tilhørte og hvilket klassetrinn de underviste på. Jeg merket at det var lettere enn tidligere å få innspill fra dem i drøftingsdelen. Det kunne virke som om lærerne var blitt tryggere både på arbeidsformen og på oss som ledet møtet. Møtet ble som tidligere holdt på personalrommet. Som før var det skoleledelsen som ledet møtet. Jeg var observatør og kom med noen innspill og kommentarer.

Også denne gang hadde de tre teamene hengt opp flippoverarkene på den ene veggen ved starten av møtet. Presentasjonene var som tidligere basert på at hvert team presenterte sine fire svar etter tur. Som før er det svarene fra lærerne som var nedskrevet på flippoverarkene og de muntlige kommentarene som danner utgangspunktet for analysene nedenunder. Også denne delen er skrevet ut for første gang samme kveld som møtet ble holdt. Innholdet er senere gjennomgått og nyansert flere ganger.

Det første spørsmålet innenfor dette temaet var som følger: *Hva er noe av hensikten med innholdet i de utvalgte tekstene av L97? (Prøv om du/dere kan uttrykke dette i et sammendrag på to eller tre presise setninger.)* Alle tre teamene la vekt på tekstens innhold om elevenes forutsetninger og det lærerarbeidet som følger for å tilrettelegge for læring. Det tredje teamet som la fram sitt svar brukte en slik ordlyd i den skriftlige utformingen: *"Læring er noe som skjer med og i eleven, og den må tilpasses elevens ulike evner og forutsetninger. Lærerens oppgave er å tilrettelegge, rettlede og være samarbeidspartner i et arbeidsfellesskap, hvor ulike arbeidsmåter blir brukt sammen med ulike læremidler."*

Under framleggningen ble det blant annet fra en av lærerne vist til følgende i læreplanteleksten som sto i sammenheng med den ovennevnte tolkning: *"Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring igang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen:"* (L97 s.28)

Noe av hensikten med innholdet i de utvalgte tekstene fra L97 ble under framføringen koblet sammen med lærernes opplevelse av at elevene har svært ulike forutsetninger for å lære. Mangfoldet av elever finnes ute i samfunnet. Dermed finnes de også på skolen. Det ble i denne forbindelse lagt vekt på en tolkning som viste at læring hos eleven og undervisning av

læreren er to ulike prosesser. Utdfordringen ble at lærerne tilrettela undervisning slik at det skjedde læring hos elevene. Dette var en tolkning av L97 som lærerne sa hjalp dem å bevisstgjøre den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring.

Under framleggingen av svarene på spørsmålet: *Hva menes med tilpasset opplæring i L97?* ble det flere ganger vist til teksten under avsnittet om *tilpasset opplæring* på side 29 i læreplanen. Et av teamene henviste til at dette avsnittet innledes med en ordlyd som ga dem god mening og forståelse: *"Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse."*

Det ble poengtert at tilpasset opplæring er et omfattende begrep som fanger opp mange sider ved læreplanteksten. Dette var en av grunnene til at teamene hadde med flere utfyllende kommentarer til tolkning av den utvalgte teksten som var lest. Et av teamene hadde laget følgende punkter på sitt "flippoverark".

- "- *Læring og undervisning er ikke det samme.*
- *En må lære selv, ansvarslæring: "dette må jeg jobbe med til jeg klarer det".*
- *Læring skjer i en sosial sammenheng, i diskusjon med andre*
- *Et bredt pedagogisk opplegg som kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.*
- *Gi rom for alle til å bryne seg.*
- *Solidaritiet overfor ulikhet, målet blir ulik undervisning i klassen."*

Under framleggingen ble det fra dette teamet ellers framhevet en tolkning som viste at det så ut til å være et brudd mellom prinsippet om tilpasset opplæring i den generelle delen av L97 og innholdet i fagplanene. Dette ble begrunnet med at den generelle delen åpnet opp for stor grad av handlingsrom, mens fagplanenes formuleringer om at "elevene skal lære" begrenset utvalg av lærestoff. Slik sett ville dette bruddet kunne hindre lærerne i å skape en inkluderende skole med tilpasset opplæring. Lærerteamet viste her til en artikkel i Norsk skoleblad nr.8 1998 av Jon-Roar Bjørkvold hvor dette bruddet ble problematisert. Ut ifra svarene og drøftingen i plenum virket det som om de fleste hadde forståelse av grunnleggende

sider ved begrepet tilpasset opplæring. Et klart flertall uttalte seg også som om de stilte seg holdningsmessig positive til dette overordnede prinsippet i L97. Det hører imidlertid med at enkelte uttalelser viste mangelfull og til dels svak kompetanse på hva som menes med begrepet tilpasset opplæring.

En lærer la blant annet vekt på at dette begrepet bare gjaldt spesialundervisning, og hun så ikke tilpasset opplæring som sentralt i ordinær undervisning. En annen lærer sa innholdet var for idealistisk og at en måtte se alle hindringer i hverdagen som gjorde dette umulig i praksis. Om lærerne skulle overleve måtte det være mulig å undervise etter snittet i klassen. Prinsippet om tilpasset opplæring ville slite ut lærerne om det skulle gjennomføres i praksis. Hos noen skortet det på en slik bakgrunn på vilje til å ta prinsippet om tilpasset opplæring på alvor. Disse synspunkter var klare og framtreddende under den muntlige framleggingen.

Svarene på tredje spørsmål: *Hvordan kan intensjoner i L97 om elevenes arbeidsmåter tilrettelegges ved skolen?* viste samlet et positiv lærerfellesskap med vilje til nytenkning innenfor arbeidsmåtene. De skriftlige svarene og drøftingen i plenum viste at lærerne var opptatt av å få tilrettelagt bedre arbeidsmåter for elevene ved skolen. De påpekte at de mente intensjonene i L97 på mange måter også her var læreplanpoesi. Likevel virket det som om lærerne klart tolket tilpasset opplæring i sammenhenger med tilrettelegging av arbeidsmåter ved egen skole. I svarene fra alle tre teamene ble det synliggjort at lærerne hadde behov for forskjellige lærebøker og læremidler for å klare den differensiering som var ønskelig. Samtidig ble det lagt vekt på å få inn litteratur med praktiske tips som de kunne reflektere sammen om på teamet. Et av teamene utformet sitt skriftlige svar med følgende tekst: *"Tilgang på ulike lærebøker og materiell som gir gode muligheter for differensiering. Varierte arbeidsmetoder. Litteratur om tilpasset undervisning med praktiske tips. Utveksle ideer og erfaringer i teamet - fast post."*

Ellers ble det fra et av teamene lagt stor vekt på arbeid med klassemiljøet. Eksempelvis kan arbeidet med ukeplaner for den enkelte elev være med å styre den tilpassede opplæringen. Disse ukeplanene burde ifølge teamet inneholde ulikt lærestoff og gi muligheter for varierte arbeidsmåter. I forbindelse med dette kunne læreren legge til rette for ansvarsføring hvor elevene førte egne lekseplaner og vurderte eget arbeid. Et av de andre teamene la muntlig stor vekt på at det kan være mange elever som er ulike i klassen. Var læreren alene med mange

elever som hadde ulike læreforutsetninger, kunne utfordringene bli for store. Det samme teamet var også opptatt av at det i noen klasser finnes elever med utagerende atferd, som læreren alene kunne ha vanskelig for å takle ved bruk av varierte arbeidsmåter, og tro på at disse elever kan ta ansvar for egen læring. Skriftlig formulerer dette teamet seg slik: *"Vi må få flere lærere inn i klasser med stor spredning i kunnskap og adferd."*

Ellers nevnte lærerne prioriterte temaer i grunnskolereformen. Særlig ble det lagt vekt på lek- og læring i småskolen og tema- og prosjektarbeid for mellomtrinnet. Det var bare et av de tre teamene som nevnte bruk av informasjonsteknologi som en mulighet i dette arbeidet.

Det fjerde spørsmålet var i forhold til studiets tredje gjennomføringen av aksjonslæring: ***Hvordan vurderer dere den arbeidsprosessen vi nå har vært igjennom?*** Et av teamene skrev følgende tekst: *"Metoden er en garanti for at alle har tenkt før teamet kommer sammen. Det har vært en lærerik diskusjon i teamet. Plenumsdrøftingen er positiv."*

Lærere på alle tre teamene ga uttrykk for at de trivdes med aksjonslæring med bakgrunn i ITP - modellen. Selv om det denne gangen var betydelig mer tekst enn sist, virker det som om enkeltlærere og kollegiet samlet hadde hatt nytte av prosessen. Den individuelle lesningen, temadrøftingene og plenumsdiskusjonene ble vurdert som en god arbeidsmåte for å kunne skape forståelse av den utvalgte teksten i L97. Denne gangen deltok de fleste i drøftingene. Nå spurte jeg også enkeltpersoner direkte om hva de syntes. Dette falt denne gangen naturlig inn i diskusjonen. Det kom fram fra et av teamene at det i en slik prosess er inspirerende å bruke veileder utenfra fordi det da ble gitt en spesiell oppmerksomhet til arbeidet med L97.

6.5.1 Oppsummering

Denne tredje beskrevne tidsperiode med aksjonslæring i personalt avslutter jeg igjen med en oppsummering og drøfting av resultatene. I denne arbeidsøkta ble det lagt inn et møte som spesielt ivaretok skoleledelsens arbeid i forhold til å vurdere hele teksten som er skrevet ut som grunnlag for 6.1 til 6.4. Dette var, som nevnt tidligere, gjennom hele studiet et vesentlig moment for å gjøre bruk av deltakervalidering som en del av det forskende partnerskap. Det er også nå tydelig at lærerne er blitt mer vant med aksjonslæringens arbeidsmåte, fordi flere deltar aktivt i drøftingen som gir svar på de fire spørsmålene i plenum. Når jeg legger til grunn

de skriftlige svarene fra lærerne og debatten fra plenum så blir noen momenter svært synlige når det gjelder forståelsen av de utvalgte tekstene i L97.

For det første ser det ut som om lærerne ved skolen stort sett er positive til innholdet i begrepet tilpasset opplæring som prinsipp i læreplanen. Samtidig er det dokumentert at det også er lærere som ikke har forstått begrepet og heller ikke akter å omsette det til praktisk hverdag. Samlet får personalet fram at det i tilpasset opplæring er grunnleggende å se på den enkelte elevs forståelse og mestring i læringsprosessen. Læring skjer hos eleven. Undervisningen blir gjort av læreren. Eleven skal ikke være en passiv mottaker av lærestoff. Tilrettelegging av undervisning for læring blir en dynamisk prosess som foregår inne i eleven i et sosialt fellesskap. Det kan virke som de fleste av lærerne ved skolen har forståelse for hva tilpasset opplæring i L97 innebærer.

Samtidig virker det slik at tolkning og forståelse av begreper i de leste tekster i L97 ikke alltid har direkte overføring til praktisk hverdag. Som vi har sett tidligere i den historisk fortellende rammen preges skolen av to ulike kulturer i sammenheng med arbeidet med læreplanen. Den ene kulturen var da på mange måter stoppet noe opp i arbeidet med L97. Slik det så ut hadde disse lærerne tolket L97 slik at de hadde forståelse for hva begrepet tilpasset opplæring innebærer. Selv om de forsto begrepet så tolket de overføringen til praktisk hverdag som så umulig at de heller valgte å undervise etter snittet. Samtidig har jeg tidligere synliggjort at denne delkulturen hadde store problemer med både lærestoff og arbeidsmåter for å overføre begrepet til praktisk hverdag.

Lærere med fotfeste i den andre kulturen arbeidet aktivt med å skape praktisk reformarbeid med tilpasset opplæring inn i skolen. Slik sett fantes det store utfordringer i sammenheng med personalets tolkninger av tilpasset opplæring i L97. Her ble det synliggjort et dilemma som balanserer fra forståelse av begrepet og vilje for å tilrettelegge for tilpasset opplæring til mindre forståelse av begrepet og liten vilje til å tilrettelegge tilpasset opplæring i det samme lærerpersonalet.

For det andre har vi sett at lærerne omtaler idealene og ønskene om tilpasset opplæring i generell del som en motsetning til den sterke vektlegging av felles lærestoff som finnes i fagplanene. Denne disharmoni ser de som en hindring i sitt handlingsrom for å skape en

inkluderende skole. Lærerne ved skolen får fram at det i L97 er en innebygget og uløst motsetning mellom vektlegging av felles referanserammer organisert gjennom økende grad av felles lærestoff på årstrinn og prinsippet om tilpasset opplæring.

For det tredje ser vi at lærerne ved skolen etterlyser bedre læremidler for å tilrettelegge for tilpasset og differensiert undervisning. Dessuten synes de at elevtallet er for høyt pr. lærer inne i klassene. Sagt annerledes mener de storklasser med mer enn tjue elever gir læreren mindre muligheter for tilpasset opplæring. Over tjue elever er for mange til at en lærer klarer å tilrettelegge tilpasset opplæring. Rammebetingelsene er med andre ord med å begrense mulighetene for tilpasset opplæring.

Oppsummert kan vi si at det er et dilemma mellom hva som finnes i markedet av læremidler og hvilke læremidler de egentlig har behov for i arbeidet med tilpasset opplæring. I tillegg er det et dilemma som finnes i skolens rammefaktorer når det gjelder ønsker om tildeling av timer for å tilrettelegge for tilpasset opplæring. Dette dilemmaet skaper en dårlig balanse mellom elevtall og lærertetthet.

Denne tredje gjennomføringen med aksjonslæring ble igjen vurdert som svært positiv av lærerne. Metoden ble sett på som en garanti for at alle gjennom lesningen av teksten i L97 "hadde tenkt før teamet kom sammen". Plenumsdrøftingen ble sett på som positiv fordi her fikk alle høre hva de andre teamene mente. Dessuten var denne drøftingen med på å skape et felles utgangspunkt for den enkelte lærers forståelse av begrepet tilpasset opplæring.

Lærerne på alle tre teamene ga uttrykk for at de trivdes med aksjonslæring med bakgrunn i modellen det forskende partnerskap hadde utviklet. Selv om det denne gangen var betydelig mer tekst enn sist, virket det som om enkeltlærere og kollegiet samlet hadde både lest og drøftet seg gjennom prosessen. Denne gangen deltok de aller fleste i diskusjonen. Det kom fram fra et av teamene at det i en slik prosess både faglig og ved å få oppmerksomhet var inspirerende med en veileder utenfra.

7 Oppfølgende aksjonsforskning

7.1 En naturlig fortsettelse av forskningsarbeidet

Skoleåret 1999/2000 ble *andre periode* med aksjonsforskning i et forskende partnerskap gjennomført i forhold til tilrettelegging av aksjonslæring med temaer fra L97 for lærerpersonalet ved skolen. Som vi har sett er dataene fra studiet i den *første periode* skoleåret 1997/98 beskrevet og oppsummert i kapittel 6.

Ved denne fortsettelsen er det også viktig å nevne at våren 1999 startet Høgskolen i Vestfold opp et samarbeid med kommunen innen skoleledelse (se 1.1). Gjennom dette studiet fikk skolelederne i kommunen 20 timer gruppeveiledning i sammenheng med utviklingsoppgaven basert på prinsipper fra aksjonslæring. Jeg veiledet selv til sammen 8 skoler. I denne forbindelse hadde jeg allerede gjort en avtale om å veilede skolelederne ved case-skolen og i tillegg arbeide videre med aksjonsforskning ved denne skolen.

Denne nye perioden ved skolen i 1999/2000 ble en naturlig fortsettelse av det som tidligere var gjort. Det som var de nye utfordringer i det forskende partnerskap ble også nå at skoleledelsen, teamlederne og jeg sammen utgjorde plangruppen som skulle tilrettelegge strategien for aksjonslæringen i personalet. Plangruppen hadde nå fått en ny medarbeider som var "rekrutt" på skolelederstudiet. Det fordi kommunen ønsket at hver skole hadde med en lærer som fikk utdanning i skoleledelse. Skoleledelsen ved skole-caset hadde tidligere gjennomført tilsvarende utdanning, og skulle derfor ikke gjennomføre den formelle delen av studiet med eksamen basert på utskrivning av utviklingsoppgave med innhold fra aksjonslæring ved egen skole.

Samtidig hadde skoleledelsen ansvar for at det i løpet av studiet ble skrevet en oppgave i aksjonslæring med problemstilling fra egen skole. Dette fordi kommuneledelsen også ville ha en skriftlig dokumentasjon fra aksjonslæringen ved hver skole. Rekrutten fra skolen ønsket å ta eksamen i skoleledelse. Det ble derfor naturlig at hun tok hovedansvaret for å skrive ut teksten til utviklingsoppgaven. I utviklingsoppgaven fra skolen ble det brukt en liten del av den samme empirien som jeg gjør bruk av i denne delen av avhandlingen. Jeg skrev som før en logg i forhold til den aksjonslæringen som skjedde i personalet.

I dette forskende partnerskap var det også i denne perioden gjensidighet gjennom samarbeidet mellom meg som forsker og deltakerne. Som vi har sett omtales forskerrollen som prosessveileder i et forskende partnerskap, og det utvikles teori samtidig som jeg er med på å tilrettelegge for deltakernes refleksjoner rundt forståelsen av de valgte temaer i læreplanarbeidet.

7.1.1 Aksjonslæring med brevmetoden

For å komme i gang med arbeidsprosessen høsten 1999 hadde jeg et kort møte med plangruppa den 2. september for å bestemme tidspunkt for oppstart. Deretter møtte jeg skoleledelsen den 21. september. Sammen planla vi fortsettelsen av prosjektet. Vi drøftet oss fram til et ønske om å kombinere innsamling av data til den skriftlige utviklingsoppgaven i skolelederstudiet som en overlappende del av mitt prosjekt om aksjonsforskning. Dette nye arbeidet ble sett på som en fortsettelse av forrige runde med aksjonsforskning og læreplanarbeid med L97. Skoleledelsen så på den forrige periode som et godt bytteforhold mellom forskning og utvikling av lærernes forståelse av læreplanen. Derfor var det naturlig å gripe fatt i temaer som sto i forhold til det som tidligere hadde vært arbeidet med. Sammen ble vi derfor enige om at vi skulle få fram et materiale som sa noe mer om lærernes tolkninger og oppfatninger av enhetsskolen, den inkluderende skolen, tilpasset opplæring og lagarbeid i forhold til L97. Dette la også jeg spesiell vekt på for å få inn sammenhenger med eget prosjekt. Et slikt innhold var en forutsetning for at jeg kunne fortsette det forskende partnerskap med skolen. Dessuten ønsket vi igjen å få fram empiri om skoleledernes og lærernes erfaringer med aksjonslæring med bakgrunn i modellen vi hadde utviklet for å få fram lærernes tolkninger av L97.

Det var et ønske fra skoleledelsen i plangruppen om å ha samtaler med alle sju teamene på hvert klassetrinn ved skolen. Vi fant at passende tid for samtalen med hvert team kunne være to klokketimer. Det var også enighet om at jeg til neste møte utarbeidet en guide for samtalen. Denne guiden skulle stå i sammenheng med de temaer som det i forrige periode hadde vært arbeidet med. Gjennom et forslag fra meg ble vi enige om at lærerne etter samtalen skulle skrive et referat eller brev som viste hva som kom fram av refleksjoner i samtalen (se om brevmetoden som bakgrunn for metodetriangulering under 5.6). Disse skriftlige svarene mente vi kunne danne et godt utgangspunkt for lærerne når det gjaldt forståelsen av L97 og fortsettelsen med teamarbeid, tilpasset opplæring og inkludering. Gjennom disse prosessene mente vi at lærerne fikk reflektert og drøftet erfaringer og sett hvor

langt det enkelte team var kommet i aksjonslæringen. Disse skriftlige svarene fra lærerne håpet jeg ville gi empiri fra alle teamene som jeg senere kunne samle og binde sammen til en helhet. Samtidig skulle skoleledelsen bruke deler av datane til sin utviklingsoppgave. I forhold til mitt studie skrev jeg også ned inntrykkene fra møtene jeg deltok i.

I et møte med plangruppen den 13. oktober la skolelederne fram et forslag om at de gjennom en to ukers periode skulle være tilstede på det enkelte klassetrinn så ofte som mulig. De ville på denne måten få innblikk i hva som skjedde i klassene. Jeg hadde gjennom en drøfting med rektor gjort ferdig guiden som skulle brukes i teamsamtalene. Guiden ble gått gjennom og vurdert av plangruppens medlemmer, som skulle vurdere eventuelle forandringer til neste møte. To av medlemmene i plangruppa mente at det muligens kunne vært med noen andre temaer som for eksempel klasseledelse. Dette var det imidlertid ikke ønske om fra de andre i plangruppen.

Den ferdige guiden er tatt med som vedlegg nr. 1 i avhandlingen. Under 5.6 er det også tatt med hensikten med spørsmålene og at drøftingen med temaene og de skriftlige svarene er en del av forskningsarbeidets metodetriangulering. Vi ble enige om at guiden skulle deles ut til deltakerne når de kom til teamsamtalen med oss.

Rektor foreslo også at vi burde kunne gjennomføre en økt med bakgrunn i modellen vi hadde utviklet i prosjektet for å lese og tolke L97. Dette ble godt mottatt, og i samtalen foreslo en av lærerne at vi kunne arbeide med tolkninger av læreplanen når det gjaldt dens begrensninger og muligheter. I drøftingen som fulgte kom vi fram til at plangruppen skulle bruke som tema de mer kjente begrepene om læreplanens handlingsrom og handlingstvang. Dette var et emne som også skolelederne hadde møtt i sitt studie, og som jeg så passet godt inn i mitt forskningsarbeide.

Vi drøftet oss deretter fram til fire hovedpunkter som skulle legges fram for lærerne. Disse fire punktene var med på å vise lærerne hva prosjektet innebar for dem. Samtidig var dette en strukturering av det arbeidet med L97 som skulle skje ved skolen. Etter dette var det klart for møte med resten av lærerpersonalet hvor det ble gitt informasjon gjennom de fire punktene om prosjektet på personalrommet.

På dette møtet med lærerpersonalet den 13. oktober oppsummerte rektor hensikten med den kommende aksjonslæring med L97 blant lærerne i følgende punkter: For det første ble det vist til det tidligere aksjonslæring med lesning og tolkning av L97 som ble gjennomført ved skolen i skoleåret 1997/98. Med dette som bakgrunn ønsket skoleledelsen, plangruppen og jeg som veileder å tilrettelegge nytt innhold for videre aksjonsforskning og aksjonslæring i kollegiet. Det ble vist til at hensikten med aksjonslæringen var å få fram saklige momenter og synspunkter fra lærerne hvor det ville bli brukt tilrettelagte møter i arbeidstiden. Jeg skulle i tillegg skrive en tekst over min oppfatning av det som saklig skjedde på møtene. Det ble lagt vekt på at lærerne skulle få mest mulig informasjon om prosjektet. Uten informasjon og forståelse av hva som skjedde, mente plangruppen det kunne skapes noe utrygghet i personalet.

Aksjonslæring med læreplanen innebar for det andre at det skulle gjennomføres teamsamtaler på hvert klasseteam om grunnleggende begreper som *tilpasset opplæring*, *inkludering* og *lagarbeid*. Det ble også informert om at plangruppen ønsket at lærerne skulle skrive et brev eller referat på 3.- 4. sider etter en guide for disse samtalene. Dette for å bevisstgjøre dem gjennom skriftlig framstilling og få utarbeidet en helhetlig skriftlig oppsummering om lærernes forståelse av aksjonslæringen med læreplanen. Denne skriftlige forståelsen kunne også brukes som idebank av alle lærerne på skolen.

For det tredje ønsket plangruppen å gjennomføre en økt med aksjonslæring med bakgrunn i modellen som tidligere var utviklet og hvor temaet skulle være lærernes handlingsrom og handlingstvang i forhold til L97. Her håpet vi også det skulle komme fram meninger i forhold til deres opplevelse av aksjonslæring med bakgrunn i modellen som var utviklet i forrige periode.

For det fjerde la vi vekt på at materialet som ble samlet inn både ville bli brukt til utvikling av skolen og lærerne, til oppgaven med aksjonslæring innen det nevnte studiet i skoleledelse og mitt prosjekt innen aksjonsforskning. Det ble sagt at denne praktiske aksjonsforskning var et bytteforhold mellom utvikling av skolen gjennom aksjonslæring og utvikling av teori gjennom aksjonsforskning.

Det virket som om disse fire punktene ble godt mottatt av personalet. Noen la imidlertid vekt på at de hadde problemer med å klare å avsette tid til å skrive brevene. Andre mente at

lærerne på det enkelte team måtte klare å frigjøre tid til dette arbeidet med L97. Selv om den informasjonen som var gitt så ut til å bli godt mottatt, skal vi se at noen av disse punktene fører til motstand blant lærerne.

I forbindelse med det faglige ansvaret jeg hadde for Høgskolen i Vestfold i sammenheng med utdanningen av skoleledere i kommunen hadde jeg fått Gunnar Berg til å holde en forelesning om skolekultur og endringsstrategier. På denne forelesningen den 21. oktober tok han også for seg innholdet i brevmetoden. Som vi har sett har Gunnar Berg brukt denne metoden i egen skoleforskning beskrevet under 5.6. Forelesningen ga også skolelederne og "rekrutten" ved skole-caset innsyn og forståelse for metoden.

Den første samtale ble gjennomført med teamet på 7. klassetrinn den 25. oktober. Alle lærerne på teamet møtte opp. Jeg innledet kort med at informasjonen øverst på samtaleguiden var vesentlig for gjennomføringen og referatet som skulle skrives etter samtalen. Som nevnt foran er samtaleguiden vi fulgte beskrevet og tatt med som vedlegg 1 i avhandlingen. Øverst ble bare datoen forandret til dagen for hver enkelt samtale. Guiden ble etter som samtalen gikk framover godt kjent av lærerne. Den ble imidlertid alltid delt ut til teamet når lærerne kom til samtalen. De leste gjennom innledningen og vi gikk gjennom spørsmålene. Som avtalt informerte rektor om at "brevet" fra dem skulle baseres på innholdet i vår samtale. Det ble derfor viktig at de skrev referatet slik at de selv fikk fram sin forståelse av innholdet vi hadde samtalt om. Han informerte videre om at innholdet i brevene både skal brukes som empiri i arbeidet med oppgaven innenfor skoleledelse og mitt forskningsarbeid. Lærerne drøftet seg gjennom spørsmålene sammen med oss. Deretter skrev de ned momenter fra samtalen underveis. En uke etter hadde dette teamet levert inn sin dokumentasjon på tre sider. Jeg skrev ned en egen logg med min oppfattelse av samtalen. Brevet fra lærerne har klar sammenheng med min tekst og dokumentasjon i loggen.

Den andre samtalen ble gjennomført med teamet på 6. klassetrinn den 5. november. Jeg var også med på denne samtalen. Vi snakket igjen om at introduksjonen til guiden var vesentlig i forhold til gjennomføringen og det referatet som skulle skrives fra samtalen. Lærerne gikk gjennom spørsmålene og de skrev ned momenter fra samtalen underveis. Lærerne viste en klart positiv holdning. De sa uoppfordret at samtalen hadde vært både utviklende og konstruktiv.

Etter samtalen skulle teamet på 6. klassetrinn levert inn sin dokumentasjon på tre sider i løpet av en uke. Som vi skal se, ble motstand mot prosessen med fortsettelse av studiet årsaken til at denne utskrivning ble utsatt. Brevene som er skrevet fra 6. og 7. klasseteamet er, sammen med de andre brevene som etter hvert ble skrevet, lagt ved som vedlegg nr. 2 i avhandlingen.

7.1.2 Motstand og videre gjennomføring av aksjonsforskning

I den innledende samtale med skoleledelsen før møte med plangruppa den 10. november ble det lagt vekt på at lærerne var utrygge på studiet som nå var i gang. De husket tilbake på det som skjedde for ett år siden ved at pressen med bakgrunn i min tidligere rapport (Bjørnsrud 1998) slo opp noen negative sider ved skolen. Selv om dette var anonymt og det også sto svært mye positivt, så var de få negative momentene blitt ett problem. Ledelsen fortalte også at noen av lærerne mente de var for dårlig informert i forhold til hva som skulle skje. På en slik bakgrunn var det blitt noe åpen motstand i kollegiet i forhold til prosjektet.

Da teamlederne kom til møte i plangruppen, var de imidlertid svært positive til prosjektet, og de fikk også mer informasjon om at det først og fremst var det skriftlige materialet og de åpne drøftingene i team og plenum som skulle analyseres i utviklingsoppgaven og i mitt studie. I tillegg skulle jeg skrive en utfyllende logg om min forståelse av aksjonslæringen. Skolelederne skulle, som forrige gang, også få anledning til å lese gjennom tekster som ble skrevet av meg. Jeg la vekt på at slik lesning skulle foregå både i forhold til etiske problemer og for å få best mulig fram vår felles oppfattelse av det som var skrevet ned.

Vi utarbeidet sammen arbeidsskjemaet med fire spørsmål til dagene den 22. november, 25. november og 29. november. Her skulle lærerne arbeide med aksjonslæring med bakgrunn i modellen som tidligere var utviklet i studiet, og temaet var nå at lærerne skulle tolke handlingsrom og handlingstvang i forhold til arbeidet med læreplanen. Jeg hadde et forslag om at de kunne lese teksten fra side 68 til 72 i L97. De andre utvidet dette til at den individuelle lesningen gikk fram til og med side 74. Dessuten var det også mitt forslag at vi tok med side 114 i *Opplæringslova med forskrift. Forarbeid og kommentarer*. (Pedlex Norsk Skoleinformasjon 1999). Rektor og jeg var etter tur sekretær for gruppa. Vi ble også enige om at spesielt jeg nå skulle gi mer informasjon om mitt studie til lærerne. Den ferdige oppgaven plangruppen i fellesskap utformet til lærernes aksjonslæring fikk slik tekst:

- Arbeidsark med spørsmål for lærerarbeid i fellestid

Individuell lesning: 22. november, Klassetrinnsdrøftinger: 25. november og

Plenumsdrøftinger: 29. november

Tema: Læreres handlingsrom og handlingstvang i arbeidet med L97

1. Les L97 side 68 - 74

2. Les forskrift til opplæringsloven

kap 1. Innhold og omfang § 1-1 Opplæringa i grunnskole

Spørsmål til refleksjon laget på møte i plangruppe 10. november

1. Hvilket handlingsrom gir disse tekstene deg/dere i arbeidet med tilpasset opplæring etter hovedmomentene?

2. Hvilken handlingstvang gir disse tekstene deg/dere i arbeidet med tilpasset opplæring etter hovedmomentene?

3. Er det noen sammenhenger mellom læreplanens handlingsrom og din/deres bruk av lærebøker og andre læremidler?

4. Si din mening om denne arbeidsprosessen etter ITP-modellen.

Ta med deg notatene dine til klassetrinnsdrøftingene!

Lykke til! Hilsen plangruppa

På samlingen for alle skolelederne i kommunen den 19. november snakket jeg med skoleledelsen ved case-skolen i en av pausene til en forelesning som Tom Tiller hadde om temaet aksjonslæring. I denne samtalen kom det tydelig fram at det "blusset noe i personalet" ved skolen i forhold til den aksjonslæring som plangruppa ønsket skulle tilrettelegges. Rektor hadde fått oversendt noen punkter i en tekst, som viste denne motstanden fra klubben i Norsk lærerlag ved skolen. Denne teksten skulle han se nærmere på i helga som kom.

Søndag den 21. november ringte rektor og forklarte meg innholdet i brevet fra klubben. Det var tydelig motstand mot prosjektet i forhold til at de fikk for liten informasjon, og at de hadde for liten tid til å skrive referatene eller brevene. Samtidig var det skepsis til at mitt studie overlappet noe med utviklingsoppgaven i aksjonslæring som skulle skrives ut i forhold til innsamling av data fra skolen. Noen opplevde det som et problem at jeg som kom utenfra kunne få vite "for mye" om skolen. Rektor og jeg ble enige om å forberede oss for å legge fram en best mulig struktur som viste en forståelse av den aksjonsforskning og aksjonslæring

som var planlagt. Jeg brukte hele ettermiddagen og kvelden til å forberede mitt innlegg som ble framført dagen etter.

Vi hadde et grundig diskusjonsmøte med personalet mandag den 22. november. Jeg forklarte at mitt studie for det første hadde som hensikt å skape en dialog hvor fokus ble satt på den inkluderende skolen og innsamling av empiri gjennom aksjonsforskning etter modellen som tidligere hadde blitt utarbeidet ved skolen. Denne gangen hadde plangruppen kommet fram til at temaet var om lærernes tolkning av handlingsrom og handlingstvang i L97. For det andre hadde studiet som hensikt å få fram data ved at de skrev brev som referat fra samtale på trinnene. Disse arbeidsprosessene med deres dokumentasjon ville være en hjelp for å få vite noe om hvor de sto nå, og hvordan teamene skulle komme videre med læreplanarbeid med bakgrunn i tilpasset opplæring, inkludering og lagarbeid. Samtidig sa jeg at motstand ikke var uvanlig i prosjekter med aksjonsforskning og aksjonslæring. Det kunne virke truende og få forskere utenfra så nært inn på seg. Imidlertid var det jo også blitt slik at vi nå kjente hverandre bedre selv om det var kommet til noen nye lærere som ikke hadde vært med på dette arbeidet tidligere. Dessuten ble det lagt vekt på at rektor skulle lese gjennom teksten som eventuelt skulle publiseres som data fra skolen.

Rektor var svært klar på at dette var prosjekter som overlappet hverandre gjennom innsamling av empiri og som høyst sannsynlig vil være med å utvikle skolen i forhold til lærernes kunnskap om L97. Han ville også bruke styringsretten sin til for å få gjennomført begge prosjektene. Rektor la vekt på at det bytteforhold som skjedde mellom utvikling og forskning kunne være nødvendig for å skape en bedre skole både for lærere og elever.

I diskusjonen kom det fram at motstanden nok skyldes merarbeid og at de var utrygge på hva som skjedde. Dessuten ble det vist til at den forrige rapporten hadde noen negative beskrivelser av skolekulturen og lærerrollen. Noen var "litt redde" for hva som denne gangen kom til å bli skrevet. Flere lærere var imidlertid også svært positive til å arbeide med aksjonslæring og mitt arbeide med aksjonsforskning. En av lærerne sa like ut at "det var godt å få løftet noen lik ut av skapene". En annen lærer mente det minst var like viktig med "alt det gode utviklingsarbeidet som var beskrevet i rapporten". Noen opplevde at de to samtale med trinnene vi hadde gjennomført, etter guiden som var utarbeidet, var positive og ga gode refleksjoner om læreplanarbeidet. Etter hvert snudde stemningen på møtet. Det ble tydelig at mange ville være med på fortsettelsen av prosjektet.

På slutten av møtet informerte rektor kort om oppgaven de hadde fått om læreres handlingsrom og handlingstvang i arbeidet med L97. I teamsamtalen den 25. oktober med lærerne på 7. klassetrinn hadde det kommet fram at lærerne ønsket en mer fleksibel ordning når de individuelt skulle lese den utvalgte teksten. Med bakgrunn i denne samtalen ble rektor og jeg gjennom en dialog med lærerne enige om at de kunne forberede seg individuelt ved å lese og notere fra den utvalgte læreplanteksten når de ville. Denne individuelle leseprosessen kunne skje både hjemme og på skolen (se også 7.2). Teamdrøftingene skulle skje som planlagt den 25. november og plenumsmøtet som planlagt med framlegg mandag den 29. november. Etter at møtet var over tok det svært kort tid før klubbleder informerte skoleledelsen og meg om at begge prosjektene kunne fortsette.

7.1.3 Oppsummering

Denne perioden med oppfølgende aksjonsforskning viser at det forskende partnerskap i plangruppa nå enda sterkere er preget av gjensidighet. Selv om rektor og jeg fremdeles er de som møter best forberedt til møtene så er lærerne i plangruppa nå mer aktivt med i planleggingen av det videre arbeidet. Lærerne snakket åpent ut om den motstand som var i gang i forhold til den tilretteleggingen med aksjonslæring som skulle skje.

Rektors rolle i håndteringen av prosessen med motstand var med på å få aksjonslæringen videre. Ved å bruke styringsretten forlangte han at aksjonslæringen skulle fortsette. Sett i sammenheng med perspektivet på makt fra phronetisk forskning, så er dette et punkt når det gjelder eventuelt videre aksjonslæring som er preget av rektors muligheter gjennom formell makt til å styre prosessen dit han ønsker (Se 5.3). I denne fasen av studiet var rektors holdning til fortsettelsen av stor betydning. Samtidig kom det fram tydelige data som viser at lærere utenom plangruppa deltar aktivt i prosessen for å komme videre i arbeidet med aksjonslæringen.

Det forskende partnerskap er i denne fasen sterkt preget av en rektor som vil fortsette arbeide med aksjonslæring. Samtidig har han klar støtte fra alle medlemmene i plangruppa. Dessuten viste det seg på møtet med alle lærerne, at de aller fleste støttet aksjonslæringen. Det er også i denne sammenheng viktig å påpeke at skolens tillitsvalgte etter hvert ble tydelig i plenum på at aksjonslæringen skulle fortsette. I ettertid er det tydelig å se at det var den delen av personalet som var lite utviklingsorientert som sto for framstøtet i forhold til å ta saken opp i klubben ved skolen for å stoppe aksjonslæringen.

Når det gjelder min egen rolle i partnerskapet så valgte jeg å legge åpent fram både hensikten med mitt studie og hvilke type av innsamlede data som skulle brukes. Jeg hadde ingen formell makt i personalet. Likevel ser jeg det som mulig at mine argumenter og den status og tillit jeg hadde blant de fleste av lærerne var med å påvirke prosessen. Fordi rektor hadde tillit i kollegiet ble det også tryggere, når han skulle lese gjennom og være med å etisk vurdere mine skriftlige framstillinger. I etterkant ser jeg at det ble brukt et svært mye mindre utvalg av dataene fra aksjonslæringen i utviklingsoppgaven til studiet i skoleledelse enn det som er blitt brukt som data i denne delen av avhandlingen.

7.2 Aksjonslæring med temaet: Handlingsrom og handlingstvang i L97

Den 25. november brukte lærerne tiden som avtalt til drøfting og nedskrivning av forståelsen av den valgte teksten på hvert team. Sammen reflekterte lærerne på teamet over sine notater og oppfatninger innenfor oppgavene om handlingsrom og handlingstvang i L97. Det virket som om de aller fleste hadde forberedt seg godt under den individuelle lesningen. Interessen for arbeidet var med andre ord god. De hadde tidligere fått beskjed om å skrive ned sine synspunkter fra teamdrøftingene på flippoverark eller transparente til overhead. Som før skulle denne teksten være grunnlaget før drøftingen i plenum og for skriftlig tekst.

Skoleledelsen og jeg gikk hver for oss rundt mellom de fire gruppene. Vi lyttet og deltok i diskusjonen. Det virket som om lærerne syntes det var positivt at vi var med i drøftingene. Da jeg skrev ned innholdet i disse samtalene ble fire problemer løftet fram. For det første var et av teamene (5. - 6. kl.) opptatt av at prinsippet om tilpasset opplæring var overordnet hovedmomentene i fagplanene. Det ble vist til følgende formuleringer fra teksten i L97: *"Tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp. Alle elevane skal få møte oppgåver og utfordringer dei kan strekkje seg etter og vekse på og som de maktar og meistra".* (L97 s.68)

Lærerne på dette teamet snakket ellers om at den daglige kritikk i avisene av ungdomsskolen kunne ha sin bakgrunn i den sterke vektlegging L97 har på sentralt fastsatt lærestoff. Fordi det var eksamen og karakterer, ville muligens lærerne i ungdomsskolen være sikre på at alle hovedmomentene var gjennomgått. Dermed trodde de mest på egen utvelgning og formidling av lærestoffet. På småskoletrinnet og mellomtrinnet mente lærerne handlingsrommet oppleves stort fordi det ikke var eksamen og karakterer i forhold til prøving i elevenes læring innenfor hovedmomentene.

For det *andre* var to av teamene (5. - 6. og 7. kl.) opptatt av læreren som "øyeblikkets kunstner". Ved å prioritere elevene og deres læringsbehov tok en bort noe av den reelt styrende handlingstvungen som lå i hovedmomentene i L97. Læreren som "øyeblikkets kunstner" var med på å tilrettelegge læring som inkluderte elevene. I slike stunder var en mer opptatt av elevenes læringsbehov enn den nasjonale og lokale læreplanen. Sagt på en annen måte kom det her fram synspunkter om at undervisningssituasjonen er annerledes enn de ideelle føringer med gjennomgang av hovedmomenter i L97. Samtidig ble det poengtert at de brukte den lokalt utarbeide læreplanen etter L97 hver eneste dag.

For det *tredje* var alle gruppene klar over rundskrivet til opplæringsloven som sa at det var lov til å ta bort eller sette inn hovedmomenter dersom undervisningen fremdeles ivaretok felles mål for fag og målene for hovedtrinnene. Lærerne tolket denne teksten som om at handlingsrommet etter dette ble enda større enn det var tidligere.

For det *fjerde* ble det lagt stor vekt på (1. - 4. kl.) at innholdet i den lokale læreplanen styrte det temabaserte arbeidet med lærebøkene. De mente at læreplanen i denne sammenheng var overordnet lærebøkene. To av lærerne i dette teamet mente matematikkbøkene var unntaket. Her var en avhengig av progresjonen. En av lærerne brukte i perioder ikke lærebøker i matematikk. Hun laget oppgaver sammen med elevene. Slik mente hun at alle elever best ble inkludert.

Plenumsrådet den 29. november ble som tidligere holdt på personalrommet. Personalet satt i en hestesko som dannet en god organisering for gjennomføring av møtet. Inspektøren ledet møtet. Rektor og jeg satt slik at vi svært godt fikk med oss framførelsen fra det enkelte team. Hvert team hadde fått beskjed om at de skal legge fram sine synspunkter i plenum. Den som la fram teamets oppfatninger av spørsmålene sto foran i hestekoene. Vi hadde som kjent avtalt at de kunne bruke flippover eller transparenter med overhead for å strukturere framførelsen. Dette ga oss en skriftlig god dokumentasjon ved siden av den muntlige drøftingen. De andre lærerne kunne komme med innspill etter som presentasjonen gikk framover. Det kom flere innspill underveis. Her har jeg tatt med muntlige innspill om lærebøkene fordi dette er et punkt som under diskusjonen førte med seg flere vesentlige nyanser.

Dette ble et plenumsmøte med mange refleksjoner og dialoger. Det var tydelig at de aller fleste trivdes godt med denne arbeidsformen og at aksjonslæringen denne gang var preget av sammenhenger mellom tolkninger av teksten i læreplanen og egne valg i arbeidet som lærer. Derfor var også mange av lærerne aktive i diskusjonene.

Etter møtet hadde jeg en samtale med skoleledelsen hvor rektor framhevet at det hadde skjedd noe positivt i personalet i forhold til å arbeide med aksjonslæring. Det syntes som om personalet var blitt tryggere partnere i samarbeidet både på team og i plenum gjennom denne arbeidsprosessen. Både muntlige og skriftlige vurderinger fra personalet viste at de syntes den tilrettelagte aksjonslæring hjalp til med deres egen forståelse når de skulle arbeide med innhold i L97.

Den skriftlige dokumentasjonen fra møtet følger under. Etter at jeg hadde skrevet inn denne dokumentasjonen om ettermiddagen og kvelden den 29. november overleverte jeg den til skoleledelsen dagen etter. Skoleledelsen hadde noen dager på seg for å gå gjennom innholdet. Vi avtalte å ha ny samtale den 3. desember der min utskrevne tekst var gjenstand for deltakervalidering og etter hvert ble utformet slik den framkommer i hele kapittel 7.

Når det gjaldt det første spørsmålet *Hvilket handlingsrom gir disse tekstene deg/dere i arbeidet med tilpasset opplæring etter hovedmomentene?* ble svarene oppsummert som følger. Det første teamet som la fram sine synspunkter var fra 1. – 2. klassetrinn. Her kom følgende innhold fram. Hun som la fram teamets svar sa at *"vi mener vi har et stort og reelt handlingsrom i forhold til at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i en inkluderende skole"*. Noen av momentene som lærerne hadde med, og som de mente var med på å skape dette handlingsrommet var *"lokalt læreplanarbeid, felles og lokalt lærestoff må tilpasses den enkelte elev, læreplanene for fag gir rom for individuelle tilpasninger, generell del er overordnet, og erstatte og velge bort hovedmomenter etter opplæringsloven."*

Også fra 3. – 4. klasseteamet ble det uttrykt at handlingsrommet var *"stort og romslig i L97."* Dette begrunnet de med at den generelle delen med inkludering var overordnet delen med fagplaner. Følgende momenter kom blant annet fram i dette teamets framførelse : *"I det lokale arbeidet med et fag kan man velge bort eller erstatte hovedmomenter og plassering av hovedmomentene er rettleidende, men skal arbeides med innenfor hovedtrinnet."*

Fra 5.-6. klasseteamet kom følgende momenter fram som viste at lærerne mente handlingsrommet var forholdsvis stort: *"Lokale fagplaner åpner for handlingsrom og tilpasset opplæring er overordnet prinsipp som gir frihet og stort ansvar."* Dette teamet mente også at prosjektarbeid som metode åpnet opp for innhold som var preget både av den enkelte lærer og de lokale forhold.

Fra 7. klasseteamet har jeg valgt ut følgende momenter som ble lagt fram når de så på handlingsrommet som mulighet for å tilrettelegge tilpasset opplæring i en inkluderende skole: *"Vi har laget våre egne lokale fagplaner som brukes daglig i vårt arbeid, vi kan erstatte eller velge bort enkelte hovedmomenter, men det må pedagogisk begrunnes."*

Som vi har sett av det ovennevnte tolker lærerteamene ved skolen L97 som om de har et forholdsvis stort handlingsrom i forhold til arbeidet for å skape tilpasset opplæring i en inkluderende skole.

Svarene på det andre spørsmålet *Hvilken handlingstvang gir disse tekstene deg/dere i arbeidet med tilpasset opplæring etter hovedmomentene?* har jeg oppsummert i det følgende.

Det ble poengtert fra lærerne til 1. - 2. klasseteamet at *"handlingstvangen ikke føltes stor i forhold for å tilrettelegge for tilpasset opplæring i en inkluderende skole."* Følgende momenter var skrevet ned og ble lagt fram som momenter som kunne være med å gi lærerne handlingstvang *"førebudd på tidligere steg", "god sammenheng mellom det sentralt fastsatte og det lokalt utformede lærestoffet, tiden og materielle/menneskelige ressurser."*

Fra 3. - 4. klasseteamet ble følgende momenter lagt fram som *"en kime"* til handlingstvang: *"Elevene må gradvis opparbeide seg den kompetanse som er målet for hvert hovedtrinn, tidsbruk innenfor hvert fag og timefordeling. Det skal være individuell tilpasning og krav om helhet og sammenheng mellom fagene"*

5. - 6. klasseteamet skrev at *prosjekt som arbeidsmåte* var en handlingstvang. De følte seg bundet av en metode eller arbeidsmåte som måtte gjennomføres. Dette tok metodefriheten fra lærerne. Samtidig ble dette sett på som en god arbeidsmetode for elevene.

Fra 7. klasseteamet ble disse momentene skrevet ned: "*sentralt felles lærestoff øker etter hvert og vi er på en måte styrt av læreplanen.*" Dette teamet la vekt på at fagplanene til dels ga sterke føringer for hvilket tema det skulle arbeides med på trinnet. Slik sett følte de den sterke styringen av lærestoff som en handlingstvang. De tolket det slik at de gjennom vår nasjonale læreplan var forpliktet til å være lojale mot lærestoffet i den så lenge de arbeidet i grunnskolen.

Som vi har sett av det ovennevnte tolker lærerteamene ved skolen L97 som om de har noe handlingstvang i forhold til arbeidet for å skape tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Alle tre teamene la imidlertid vekt på at momentene som kom fram samlet gjør at de tolker handlingsrommet i L97 større en handlingstvangen. Dette begrunnet de med den generelle delens beskrivelse av tilpasset opplæring og inkluderende skole som vi tidligere hadde arbeidet med innenfor aksjonslæringen med læreplanen.

Det tredje spørsmålet *Er et noen sammenheng mellom læreplanens handlingsrom og din/deres bruk av lærebøker og andre læremidler?* er oppsummert på følgende måte:

Teamet på 1.-2.klasse mente "*lærebøkene kunne føles hemmende på handlingsrommet.*" Etter en til to års bruk og erfaring følte handlingsrommet større. Som lærer fikk en da mer trygghet til å sortere ut, velge fra og bruke annet/eget stoff. Erfaring som lærer ga trygghet og handlingsrom.

Følgende momenter nevnes av 3. – 4. klasseteamet: "*Tar utgangspunkt i hovedmomenter i fagplanen. Ser på hvilke hovedmomenter som inngår i småskoletrinnet, bestemmer temaer ut i fra hovedmomentene, ser hva vi kan bruk i lærebøkene og andre kilder.*"

Under dette punktet sier en av de nyutdannede lærerne at hun laget opplegg for flere av sine elever uten å bruke lærebøker. Flere ganger hadde hun med bakgrunn i L97 laget matematikkoppgaver sammen med elevene. Hun skulle gjerne samarbeide mer med andre for å legge mer til rette for slik tilpasset opplæring til den enkelte, uten lærebok. Samtidig kom det fram fra et av teamene at lærere i grunnskolen egentlig ikke trenger lærebøker i det hele tatt. Siden tilpasset opplæring er overordnet tolket noen av lærerne på dette teamet den utvalgte teksten i L97 som om de egentlig kunne ha en skole uten lærebok.

Begrunnelsen var at med bakgrunn i tilpasset opplæring så bør læreren se mer på elevinteressene og unngå lærebøker med *"ferdig lærestoff"*. I diskusjonen kom det fram at dette vil skape et meget godt handlingsrom i forhold til tilpasset opplæring. Likevel ble det sagt at det også er viktig med bevisst valg av temaer fra lærebøkene i en overgangsperiode.

Lærerne på et av teamene mente klassesett med de samme bøker ble en umulighet. *"Temaorganisering/individuell tilpasning utløser et krav om ulike bøker og oppgaver. Meningsbærende enheter skal samordnes fra flere "fag", ikke riktig med felles hovedbok."*

Fra 7. klassesetemaet kom nå blant annet følgende momenter opp: *"Vi bruker andre kilder for eksempel internett, video, bibliotek, utstillinger osv, uteskole, ekskursjoner, lager egne læremidler og vi gir rom for øyeblikkets kunst."*

Under det siste spørsmålet: *Si din mening om arbeidsprosessen etter ITP – modellen* har svarene blitt oppsummert på følgende måte. Fra 1. - 2. klasse teamet ble det lagt vekt på at modellen la opp til god aksjonslæring gjennom refleksjon og drøfting. De skrev blant annet ned: *"Fint vi får tenkt selv og får pratet i liten gruppe før plenum."*

Hos 3. - 4. klasseteamet ble det under den muntlige framførelsen lagt vekt på at modellen la opp til gode individuelle refleksjoner. Samtidig var teamdrøftingene gode for å forstå sammenhenger om hvordan andre lærere på teamet oppfattet spørsmålene.

5. - 6. klasseteamet skrev at: *"Vi liker denne arbeidsprosessen etter ITP – modellen. Betyr at alle blir delaktige i drøftingen. Helt nødvendig om vi skal få felles ståsted. Vi samtaler bedre. Bli i tillegg mange andre refleksjoner rundt elevsyn, lærerroller osv."*

7. klasseteamet skrev følgende tekst ned: *"Vi synes dette er en flott modell å jobbe etter, men vi savner andre teams kompetanse under jobbing i team. Vi vil også her ønske oss en større innføring før vil skal jobbe alene."*

Som vi har sett av det ovennevnte vurderer lærerteamene ved skolen også denne gang aksjonslæring etter modellen som god i skolens utviklingsarbeid. Momentene samlet viser også at aksjonslæring etter denne modellen er med på å skape forståelse av de utvalgte tekstene i L97 innen lærerpersonalet ved skolen.

I det tidligere avtalte møte med rektor den 3. desember gikk vi gjennom den ovennevnte dokumentasjonen fra personalet. Rektor var fornøyd med at personalet hadde arbeidet seriøst med temaet om handlingsrom og handlingstvang. Inntrykket fra den positive opplevelsen i plenumsdrøftingen den 29. november sto ved lag. Flere av lærerne hadde også uttrykt ovenfor rektor at dette var en positiv arbeidsprosess med L97. Rektor mente arbeidsprosessen hadde vært med på å skape gode refleksjoner og dialoger inne i skolen. Det var tydelig at rektor mente aksjonslæring etter modellen hadde ført til forståelse i personalet i forhold til deres oppfattelse av begrepene handlingsrom og handlingstvang i L97.

Vi var ellers enige om at lærerne følte dilemmaet mellom handlingsrom og handlingstvangen noe problematisk. Samtidig vurderte lærerne det slik at de så handlingsrommet for å tilrettelegge for tilpasset opplæring i en inkluderende skole som større en handlingstvangen. Dette hadde de begrunnet godt gjennom sine skriftlige svar og muntlige drøftinger.

Vi så samtidig at noen av teamene hadde plassert de samme poengene både når det gjaldt handlingsrom og handlingstvang. Eksempelvis så vi at 5.-6.klasseteamet hadde plassert prosjektarbeid både i forhold til handlingsrom og handlingstvang. Rektor skulle sjekke teamets forståelse til vår neste samtale den 10. januar 2000. På dette møtet skulle vi også lage oss en struktur for samtale med teamene på hvert klassetrinn. Vi ble enige om at jeg skulle være med på fire av disse samtale. De resterende samtaler skulle skoleledelsen gjennomføre uten meg. Jeg ble således med på mer enn halvparten av de sju samtale. Vi snakket også om at det ble viktig å få struktur på den dokumentasjonen som skulle samles inn. Dersom lærerne i hvert av de sju teamene skrev tre til fire sider, ville både plangruppen og mitt studie få en god dokumentasjon fra lærerne om aksjonslæringen. Vedlegg nr. 2 i avhandlingen viser at denne samlede tekst med brev fra hvert lærerteam ble redigert til et strukturert og oversiktlig dokument. Denne dokumentasjonen med skriftlige refleksjoner er tatt vare på og arkivert ved skolen.

7.2.1 Oppsummering

Også denne fjerde beskrevne tidsperiode med aksjonslæring i personalet avslutter jeg med en oppsummering. Som vi har sett ovenfor var spørsmål og svar lærerne arbeidet med i denne perioden knyttet til lesning og tolkning av tekster i L97 i forhold til deres handlingsrom og handlingstvang. Svarene til lærerne viser oss at de opplever en rekke momenter i dilemmaet mellom handlingsrom og handlingstvang når de leser og tolker tekster i L97.

Disse momenter vil i kapittel 9 bli drøftet spesielt i forhold til relevant innhold fra avhandlingens kapittel 2 og 3.

Et overordnet moment i materialet var at lærerne ved skolen tolket de utvalgte tekstene i L97 som om de både hadde handlingsrom og handlingstvang for å tilrettelegge for en inkluderende skole for elevene. Ved å vurdere alle svar samlet var deres tolkning av L97 og den nye opplæringsloven, at handlingsrommet for å ivareta elevene med bakgrunn i pedagogiske vurderinger var større enn handlingstvangen som ligger i hovedmomentene til fagplanene til L97.

Momenter som synliggjør denne tolkningen er *for det første* at de vurderte tilpasset opplæring som et helt overordnet prinsipp som medførte stort handlingsrom ovenfor den enkelte elev. Flere av lærerne mente også at tilpasset opplæring medførte at de ikke trengte lærebøker. Om de brukte lærebøker var det vesentlig å være bevisst de valg av temaer fra læreplanen som ble valgt ut til den enkelte elev.

For det andre mente de at tilretteleggingen av både det nasjonale lærestoffet og det lokale lærestoffet krevde at lærerne hadde handlingsrom gjennom sine egne vurderinger i det pedagogiske arbeidet.

For det tredje mente de at anledningen til å velge bort hovedmomenter gjennom egne pedagogiske begrunnelser ga en frihet i handlingsrommet.

For det fjerde mente de eksamen og karakterer i ungdomsskolen var en begrensning av handlingsrommet for lærerarbeid på dette trinnet.

Samtidig fikk de gjennom sine svar *for det femte* godt fram at "øyeblikkets kunst" i det å være lærer ofte overtar for tilrettelegging av undervisning etter L97. Sagt på en annen måte krever hverdagen at elever både blir sett og vies oppmerksomhet som har andre problemstillinger enn fagplanene i L97.

Et sjette moment var at prosjektarbeid oppleves som en metode med både muligheter for handlingsrom og handlingstvang. I dette så da også lærerne at de hadde mistet en del av sin metodefrihet samtidig som valg av lærestoff kunne gi dem handlingsrom.

Samtidig vises det til den tolkning at den nasjonale læreplanen styrer lærestoffet sterkt i grunnskolen. Siden de er ansatt som lærere i grunnskolen må de forplikte seg til å være lojale mot innholdet i L97. Dette gjelder både den kunnskap elevene har som mål på hvert hovedtrinn og at det skal være gode sammenhenger mellom det nasjonale og lokale lærestoffet.

Denne fjerde gangen var det et skoleår siden forrige gang personalet brukte denne modellen i sin aksjonslæring med meg som veileder. Også denne gjennomføringen med aksjonslæring etter modellen for lesning og tolkningen av L97 ble vurdert som svært positiv av lærerne. Som vi har sett mener skoleledelsen og lærerne denne gangen at metoden fungerte med stor deltakelse.

Det er viktig å merke seg at de i det mellomliggende skoleåret har brukt modellen to ganger i forhold til å tolke å vurdere tekst i L97. Det er med flere nye lærere i kollegiet, mens noen av de som var med første gang har sluttet ved skolen. Eksempelvis har læreren som ikke klarte å arbeide i fellesskap med aksjonslæring sluttet ved skolen. Metoden ble sett på som en garanti for at alle gjennom lesningen av teksten i L97 hadde tenkt før teamet kom sammen. Plenumsdrøftingen ble sett på som positiv. Lærere på alle tre teamene ga uttrykk for at de trivdes med aksjonslæring med bakgrunn i modellen som var utviklet i studiet. Denne gangen deltok de aller fleste i diskusjonen. Det kom også denne gang fram fra et av teamene at det i en slik prosess er positivt å bruke veileder utenfra, fordi arbeidet med L97 både ble prioritert og fikk større oppmerksomhet.

8 Avsluttende aksjonsforskning

8.1 Samtaler i et forskende partnerskap om brevmetoden

I en samtale med skoleledelsen den 12. januar oppsummerte vi sammen momenter som var vesentlige i forhold til aksjonslæringen med læreplanen som var gjennomført i høstsemesteret. Skoleledelsen hadde to punkter som ble viktige å forholde seg til i det avsluttende arbeidet med brevmetoden.

For det første ble 6.klasseteamet forsinket med sin innlevering av brevet til oss. Som vi husker stoppet prosessen opp på grunn av at lærerne var usikre om de ville være med i fortsettelsen (7.1.1). En av grunnene til denne motstanden var at lærerne mente de fikk for liten tid til etterarbeidet med å skrive ut brevene. Lærerne hadde nå i forhold til rektor forhandlet seg fram til 6 arbeidstimer for det enkelte team. Disse timene skulle brukes til å skrive ut brevet etter teamsamtalene. Skoleledelsen synes det var riktig at de fikk ressurser til dette skriftlige merarbeidet. I tillegg mente de det da var større sjanse for at lærerne tok oppgaven på alvor. Det ble opplyst at brevet fra 6.klasseteamet skulle ferdigstilles så fort som mulig etter at ekstra ressurser var tildelt.

For det andre hadde skoleledelsen funnet fram til datoer og klokkeslett for å gjennomføre de resterende samtalene med teamene. Følgende oppsett ble foreslått:

12. januar med 4. klasseteamet kl. 1330 -1530

19. januar med 5. klasseteamet kl. 1400 - 1600

25. januar med 1. klasseteamet kl. 1400 - 1600

1. februar med 2. klasseteamet kl.1330 -1530

11. februar med 3. klasseteamet kl 1330 -1530

Vi ble enige om at jeg skulle være med på samtalene med 5. klasseteamet og 2. klasseteamet. Resten av samtalene skulle skoleledelsen gjøre alene. Jeg skulle i tillegg skrive ned en egen logg om min oppfattelse av samtalene med disse to teamene. I utskrivningen av analysen av brevene supplerer noen om mine loggnotater teksten til lærerne der det er naturlig. Imidlertid er dette bare gjort i liten grad fordi mine loggnotater i stor grad har samsvar med lærernes

framstilling. I tillegg suppleres analysene av brevene med kommentarer skoleledelsen har hatt når de har lest gjennom brevene fra teamene.

For det tredje ble vi enige om å bruke den samme malen eller disposisjonen som i de to tidligere gjennomførte samtaler. Skoleledelsen mente systematikken med oppbygning av spørsmål styrte samtalen i forhold til sentrale temaer i lærernes arbeide med L97.

For det fjerde ble det fra min side lagt vekt på at teamene skulle levere brevet på 3 - 4 sider i løpet av omtrent en uke etter samtalen. Dette for at de skulle ha samtalen mest mulig fersk og reflektere rundt det som skriftlig kom fram.

For det femte la rektor vekt på at dokumentasjonen helt sikkert ville variere fra team til team. Vi snakket om at hele den skriftlige dokumentasjonen ville gi et godt ståsted for skolen til å fortsette arbeidet med L97. Dessuten regnet vi med at empirien ville vise ulikhet mellom teamene og lærerne i hvordan de tolket læreplanen. Vi ble enige om å møtes igjen den 19. januar og snakke noe sammen før samtalen med teamet på 5. klassetrinn.

Før møtet med dette teamet den 19. januar hadde rektor og jeg en kort samtale der det ble lagt vekt på at rektor innledningsvis skulle informere om arbeidsmåten, slik han hadde gjort i de to første samtaler. Skoleledelsen og jeg hadde etter møtet en oppsummering av samtalen med lærerne. Som vi ser av analysene under 8.2.3 hadde teamet på 5. klasse trinn til dels store problemer med teamarbeidet. Vi snakket om at lærerne burde få en veileder utenfra for å bedre innholdet i arbeidet på dette teamet. Kanskje kunne en av lærerne på et av de andre teamene, rektor, inspektør eller en annen ta på seg dette. Vi snakket også om at det så ut til å være store ulikheter på teamet når det gjaldt forståelsen av det mangfold av elever som kom til skolen. Noen ville fortsatt styre med undervisning etter snittet og behandle alle likt fordi de så dette som mest rettferdig. Andre ville i større grad åpne opp for tilpasset læring for best mulig inkludering av alle elever. Rektor fortalte ellers at han og en av lærerne skulle holde en planleggingsdag i en annen kommune om læreplanarbeidet med L97 som foregikk ved skolen. Her skulle innholdet være tilpasset opplæring og aksjonslæring med L97 i personalet. Det var et godt tegn at andre skoler og kommuner så positivt på det læreplanarbeidet som var ved skolen.

Vi ble enige om å møtes igjen den 31. januar for veiledning sammen med skolelederne ved en annen skole i kommunen, der inspektøren skrev utviklingsoppgave sammen med "rekrutten" ved case-skolen. Den 1. februar skulle jeg være med på samtalen med 2. klasseteamet

Etter møtet med 2. klasse teamet den 1. februar hadde skoleledelsen fått inn "brev" fra de fire teamene på 7. - 4. klassetrinn. Vi snakket igjen om at alle brevene samlet sett omtrent ble tretti sider, og at denne dokumentasjonen med skriftlig tekst skulle samles i en egen innbinding. Dessuten kopierte jeg over de fire brevene, som var kommet inn, på en egen diskett. Rektor snakket om at disse nedskrivningene av samtalen med lærerne ga han et svært godt bilde av lærerarbeidet med L97 ved skolen. Han så flere ulikheter mellom teamene, som vi kunne ta fram i analysene senere. Vi ble enige om at jeg skulle komme til skolen mandag 8. februar for å lese gjennom og drøfte den neste teksten, som var kommet inn fra teamene. Etter dette reiste jeg hjem og skrev loggen fra samtalen med 2. klasseteamet vi hadde gjennomført denne dagen.

Jeg la inn de fire brevene på egen PC, og leste gjennom dem. Jeg så at det allerede nå var kommet inn tekster som kunne brukes i studiets historisk fortellende ramme. Ved å lese gjennom de ferdige tekstene så jeg at det var gode muligheter for å finne fram til dilemmaer i lærernes skriftlige framstilling i brevene når det gjaldt læreplanarbeidet med L97. Det første dilemmaet som ble tydelig var innen teamarbeidet hvor det i tekstene kommer fram en balansegang mellom lærernes samarbeid og deres individuelle arbeid.

Den 8. februar hadde jeg som avtalt et nytt møte med skoleledelsen. Rektor fortalte at det ferdigskrevne "brevet" fra trinnsamtalen med 1. klasseteamet var levert. Samtidig regnet han med at de to siste teamene hadde levert sine "skriftlige refleksjoner" før vinterferien. Vi bestemte derfor et nytt møte den 23. februar. Vi snakket litt om fordelingen av arbeidsoppgaver i forbindelse med deres utviklingsoppgave innen skoleledelse når det gjaldt teoridelen. Rektor hadde begynt arbeidet med sin del om aksjonslæring og inspektør hadde begynt sitt arbeide med teori om skoleledelse. "Rekrutten" hadde vært sykemeldt. I dag var hun imidlertid med på møtet fordi hun gjerne vil fortsette arbeidet i gruppa. Vi ble enige om å lese gjennom brevet som var kommet inn fra 1. klasseteamet og samtidig gi noen kommentarer om innholdet. Etter gjennomlesningen mente både rektor og inspektør, som var med på samtalen med dette teamet, at brevet ga en god framstilling av innholdet i dialogen.

Teamet skrev de tilrettela tilpasset opplæring i praksis og var opptatt av at de trodde de traff "de fleste barna hjemme i løpet av dagen". Spørsmålet var om de klarte det i tilstrekkelig grad. De mente dette var "den tyngste og den største utfordringen ved læreryrket". De var samtidig opptatt av elevinteresser. Et dilemma som vi så kom fram, var balansen mellom lærerplanstyring og "øyeblikkets kunst".

Jeg foreslo at vi kanskje skulle prøve å finne fram til ulike dilemmaer i den samlede teksten fra alle lærerne ved skolen. Som nevnt hadde jeg sett denne muligheten ved lesning av de fire første brevene lærerne hadde levert. Slik sett kunne det være utfordrende å se hvilke dilemmaer som ble synlige gjennom empirien. Vi ble enige om at dette kunne være en analysemåte som kunne gi god forståelse av lærernes tolkninger av L97, og valg de sto overfor i sitt daglige arbeide. Dette siste var noe av hensikten med de spørsmålene som ble stilt. Dessuten ble det lagt vekt på at en slik analyse basert på å finne dilemmaer, kunne være en hjelp for å finne fram til hvilken retning arbeidet til lærerne kunne ta etter analysen av empiri var over.

Til møtet den 23. februar ble vi enige om at inspektør skulle redigere sammen alle brevene til et samlet dokument. Slik sett kunne vi da lese gjennom og begynne å kommentere dokumentasjonen. Vi satte av tiden fra 08.30 til 12.00 til dette felles arbeidet.

Til samtalen med skoleledelsen den 23. februar var det kommet inn brev fra alle trinnene utenom 3. klasseteamet. De skulle levere i slutten av uken. Som avtalt hadde inspektøren redigert sammen brevene fra lærerne. Det var blitt et dokument på 23 sider. Vi ble enige om å sette av omtrent en time til en første gjennomlesning av brevene som til nå var kommet inn fra lærerne. Etter dette ble vi enige om at "rekrutten" blant skolelederne skulle gå gjennom og arbeide mer med innholdet i brevene som til nå var kommet inn. Hun skulle konsentrere seg om å se på dilemmaer lærerne sto i når det gjaldt både tilpasset opplæring og inkludering. Jeg la vekt på at hun burde bruke sitater fra brevene i sin framstilling. Derfor kopierte vi brevene med alle tekstene over på disketter.

Som nevnt foran ble forholdsvis lite av disse tekstene brukt i denne oppgaven fra skolen. Dette kom også av at inspektøren ved den nevnte andre skolen var med og skrev oppgaven hvor det ble brukt empiri fra begge skoler.

Da jeg om ettermiddagen satt og skrev ut loggen begynte jeg å finne mønster og sortere ut sitater som viste dilemmaer i forhold til mitt studie. Det så ut som om spørsmålene med utgangspunkt for den to timer lange samtalen med hvert team hadde fungert godt. Dessuten så jeg at alle tekstene viste oss både hvordan lærerne tolket begrepene i L97 og deres erfaringer med aksjonslæring etter modellen som var utviklet i prosjektet. Ved å se på dokumentasjonen så jeg at det var naturlig å disponere oppsummeringen og drøftingen av brevene etter følgende to hovedtemaer.

Med bakgrunn i problemstillingen ville jeg oppsummere og drøfte erfaringer lærerne hadde i forhold til aksjonslæring etter modellen som var utviklet i studiet. Dessuten ville jeg ta for meg dilemmaer som ble synlige i brevene fra lærerne i sammenheng med lærernes tolkning av L97 og mulige valg i hverdagen.

Jeg hadde en samtale med skoleledelsen den 14. mars. Nå var alle brevene levert inn og vi hadde en stille time for å lese gjennom og vurdere innholdet i dem. Skoleledelsen hadde begynt å skrive ut tekst om dilemmaene de fant. De delte ut sitt notat og vi drøftet dette. Denne delen skulle inn i deres utviklingsoppgave om aksjonslæring. Hos dem ble det den gang nevnt spesielt dilemmaet i mellom tid til samarbeid på teamet og tid til individuelt arbeid. Dessuten kom det fram at dokumentasjonen viste at lærerne opplevde at de hadde et stort handlingsrom i L97 fordi den generelle delen med vekt på tilpasset opplæring i en inkluderende skole kom tydelig fram. I tillegg ble det vist til at bruk av tid kunne føre til flere dilemmaer når lærerne ble nødt til å prioritere og ta valg mellom ulike arbeidsoppgaver i arbeidet med L97.

På dette møtet ble det fra skoleledelsens side vist til at den lite utviklingsorienterte kulturen blant noen av lærerne var på vei til å bli borte. Kjennetegn ved denne kulturen vil bli kort beskrevet under kapittel 9, hvor det blir vist til at denne kulturen hadde et innhold som var lite lojal til skolens arbeide med L97.

Det ble sagt at det virket som om lærerne nå samlet sett var mer bevisste og hadde vilje til å tolke L97 i forhold til egne valg i praktisk hverdag. Slik sett mente ledelsen at det hadde skjedd en utvikling i personalet når det gjaldt forståelsen av L97 som et viktig grunnlag for arbeidet i skolen. Samtidig så vi at alle teamene hadde lagt vekt på å skrive tekst om sin

forståelse av den inkluderende skolen i L97 og vist til noen utfordringer i sammenheng med egen hverdag. I forhold til å forstå dette begrepet var det ikke alltid sammenheng med idealet i L97 og egne mulige valg i praksis.

Rektor og jeg brukte noe tid på innholdet i en planleggingsdag han skulle holde på en annen skole om aksjonslæring og læreplanarbeid med bakgrunn i erfaringer fra studiet ved egen skole.

8.1.1 Oppsummering

Innholdet i den første delen av dette kapitlet viser hvordan den avsluttende aksjonsforskning ved skole-caset foregikk i henhold til et forskende partnerskap med skoleledelsen. Disse samtalerne gjaldt for det første tilretteleggingen og gjennomføringen av brevmetoden. For det andre handlet disse samtalerne om hvordan tekstene i brevene fra lærerne over en tidsperiode kom inn og i noen grad ble drøftet med skoleledelsen.

Beskrivelsene fra disse møtene viser hvor viktig skoleledelsen i denne perioden var i det forskende partnerskap. Mitt samarbeide med skoleledelsen var grunnlaget for å få gjennomført samtalerne med de sju teamene og deretter få muligheter til å bruke de skrevne brevene som tekster til analyse i avhandlingen. Disse brevene er arkivert på skolen og er primært lærernes eiendom. Det samme er å si om den andre skriftlige dokumentasjonen fra lærerne som er brukt under arbeide med bakgrunn i aksjonslæringsmodellen som er utviklet studiet. Som vi tidligere har sett, har jeg imidlertid hele tiden hatt som hensikt å bruke disse data i arbeidet med avhandlingen. Dette er det åpent sagt fra om til lærerne. For å få avsluttet dette studiet er jeg selvsagt avhengig av å bruke brevene. Like før avhandlingen ble utskrevet, har rektor tatt opp med lærerne at brevene er tatt med som vedlegg i den. Lærerne ga sin tillatelse til dette. De har dessuten, når de skrev brevene, vært klar over at jeg skulle bruke teksten i dette forskningsarbeidet.

I denne fasen av studiet medførte samtalerne i det forskende partnerskap med skoleledelsen at vi begynte å vurdere tekstene etter ulike dilemmaer. I tillegg la skoleledelsen vekt på at den tidligere mindre utviklingsorienterte kulturen i personalet ble tonet ned.

8.2 Analyse av brevene fra lærerne i skole-caset

8.2.1 Temaer om modellen, dilemmaer og inkluderende skole

Alle de sju brevene fra lærerne begynte jeg å analysere for å finne temaer og mønster første gang i siste del av mars og første del av april våren 2000. Jeg har tatt igjen teksten flere ganger for å finne nye temaer og nyanser. Imidlertid har jeg valgt å beholde de temaer som kom fram i den første analysen. Noen nyanser har imidlertid skjedd under veis. Etter hvert så jeg at deres drøftinger av modellen som var utviklet ved skolen kom tydelig fram i teksten. Dessuten ble noen dilemmaer gradvis klarere i tekstene. Det første dilemmaet som viste seg var mellom teamsamarbeid og individuelt arbeid. Dette dilemmaet har sammenheng med teksten og intensjonen i L97 om lagarbeid.

De tre andre dilemmaene har sammenheng med teksten i L97 om tilpasset opplæring og inkludering. Dilemmaene som drøftes er mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst", mellom handlingsrom og handlingstvang og endelig mellom rettferdighet og tilpasset opplæring. I tillegg viser teksten at lærerne tolker begrepet den inkluderende skole i L97 som et viktig begrep å arbeide etter. Dokumentasjonen viser samtidig at de har problemer med å gjennomføre den inkluderende skole i sammenheng med mulige valg i praktisk hverdag.

Jeg har i framstillingen brukt 26 sitater som er fordelt mellom alle brevene i vedlegg 2. Slik sett lar jeg den skrevne teksten til lærerne stå fram som empiri som viser dilemmaene. Deretter skriver jeg ut noen konklusjoner. Disse analysene vil sammen med resten av analysene i den historisk fortellende rammen være med å danne grunnlag for oppsummeringer og konklusjoner i kapittel 9.

8.2.2 Tekstenes innhold og aksjonslæring med bakgrunn i modellen som er utviklet

Gjennomgående var lærerne på alle trinnene positive til aksjonslæring etter modellen som var utviklet gjennom et forskende partnerskap i plangruppen. Det var tydelig at arbeidet etter denne modellen gjennom rydding av tid til lesning og drøfting av sentrale temaer i L97 hadde ført til bevisstgjøring i læreplanarbeidet. Som vi ser nedenfor var svarene meget positive i forhold til hvordan de opplevde denne modellen som et redskap i aksjonslæringen. Fra 4.klassetrinnets brev står det følgende i teksten:

"Aksjonslæring ved hjelp av ITP modellen har gitt en positiv forandring på arbeidsmåtene. Det har fått oss til å tenke i andre baner og bli mer bevisst på hvordan vi organiserer dagen og uka, i tråd med L-97. Det blir dermed satt et annet lys på lærerrollen. Læreren skal være mer veileder for elevene, som mer og mer skal ta ansvar for egen læring, og gjennom dette bli mer selvstendige. Vi arbeider også med at flere av elevene etter hvert skal skrive sin egen arbeidsplan og ukeplan. Klasserommet må derfor organiseres slik at det er mulig å gjennomføre dette i praksis. For at det skal være mulig, er det av overordnet viktighet at alle elevene blir nøye kartlagt, slik at læringen kan tilpasses den enkelte elev."

Dette teamet har samtidig tolket L97 slik at de forandret arbeidsmåten og legger vekt på at de er bevisste på både bedre organisering og andre sider ved lærerrollen. Med andre ord har lærernes tolkninger etter arbeidet med lesning og drøftinger av L97 ført til forandringer i praktisk hverdag.

Teamet på 2. klassetrinn har et svar som blant annet får fram at aksjonslæringen har gitt dem bedre forståelse av handlingsrommet i L97. Dessuten ser de at modellen kan brukes med et annet innhold enn ved lesning, drøfting og tolkning av læreplaner.

"Stien skole har gjennomført en aksjonslæring i form av ITP- modellen når det gjelder handlingsrommet og L97. Vi på andreklassetrinnet mener at denne måten å jobbe på, vil kunne gi en bedre innsikt i L97. Det er lettere å lese L 97 når noe bestemt er i fokus, og en har noe bestemt å se etter. ITP - modellen trenger nødvendigvis ikke være tilknyttet direkte til lesing av L 97. Vi mener at ITP- modellen faktisk kan brukes på alt som trengs å diskuteres for å få et felles ståsted. En kan for eksempel bruke ITP - modellen i forhold til Bifrost, Skole - hjem -samarbeid o .l."

Som vi ser viser dette teamet til at det er positivt å velge ut begrenset tekst i arbeidet med å lese og tolke L97. Fra teamet på 6. klassetrinn heter det blant annet at den generelle delen i L97 gjennom arbeidet som har bakgrunn i modellen ble relatert til det daglige arbeidet med elevene:

"Det skjedde mye positivt da skolen gjennomførte aksjonslæring etter ITP modellen. Vi som personale ble delaktig i mye større grad enn tidligere. Alle ble avkrevd en uttalelse i forhold

til læreplanens generelle del. Små arbeidsgrupper skapte stor trygghet til å kunne komme med innspill. Den generelle delen ble relatert til den daglige virksomhet i klassen. Undervisningsmetoder ble drøftet og nye ideer tok form. Vi føler at vi i ettertid har fått en mer samlende pedagogisk plattform. Noen følte seg provosert av veilederens rolle, men vi ser pr. i dag at innspillene var både viktige og riktige. Modellen er i bruk og den fungerer godt."

Dette teamet vurderte modellen meget positivt. Et viktig moment som kommer fram her er at de mener de har fått en mer samlende pedagogisk plattform. De tar også opp at jeg som veileder provoserte en del. Dette skal jeg ta opp og kommentere nedenfor.

Også teamet fra 3. klasse legger vekt på at utvikling av et felles ståsted i læreplanarbeidet har vært vesentlig. Fra brevet til dette teamet heter det ellers i teksten at arbeidet etter modellen førte til at de var forberedt til de drøftinger som ble gjennomført for å tolke teksten i L97.

"Ved innføring av ny læreplan, L-97, startet vi en prosess etter ITP-modellen. ITP-modellen forplikter slik at alle må bidra. Prosessen "hindret" personalet i å gå i hver sin retning. Forandringer/forbedringer skjedde bl.a. ved at teamet møtte bedre forberedt til møter og annet samarbeid..."

At jeg som veileder kan ha provosert har nok hatt med min rolle som "sokratisk klegg" og aktiv deltaker i det forskende partnerskap. Imidlertid så det altså ut som vi hadde kommet godt i mål med arbeidet etter modellen. Det var tydelig i tekstene fra lærerne at aksjonslæringen etter modellen hadde utviklet læreplanforståelsen i personalet. Det var slik at noen av lærerne nærmest hadde det litt morsomt med den tidligere *dinosauruskulturen* jeg hadde beskrevet i den første perioden ved skolen. To av teamene skriver humoristisk om dette.

"Vi har alle forskjellig ståsted i forhold til erfaring med teamarbeid - en ung mann i sin beste alder, men med dårlige knær, tre modne steriliserte ungmøer i førtiårene og en dinosaur uten blindtarm og galleblære - noe som gir oss stort "potens"iale for utvikling."(Teamet på 6. klassetrinn)

"Vi er fem stykker på vårt team. Fire damer og en mann. I aldersvariasjon fra 22 til 69 år. Dette gjør at vi har forskjellige erfaringer og ståsteder, som gir trinnet ekstra spenst og store muligheter i vårt arbeid. Vi er flinke til å benytte hverandres sterke sider i arbeidet. Teamet har nok hatt det litt ekstra tøft i startfasen med legging av halvårsplaner fordi vi var mange nye og de "gamle dinosaurene" var nok motløse og nedkjørte." (Teamet på 7. Klassestrinn)

Teamet fra 7. klassestrinn har også med kommentarer om at det har vært diskusjoner om at den individuelle tiden til å lese de valgte læreplantekstene kunne vært brukt annerledes. De er opptatt av en mer fleksibel bruk av denne tiden for den enkelte lærer. De synes det er nødvendig at alle lærerne leser og noterer fra teksten på samme tid.

"Må man sitte på skolen etter avsluttet undervisning for å lese ? Kunne dette vært lagt opp på en mer motiverende måte etter en "slitsom" arbeidsdag ? Kanskje dette eventuelt kunne ha blitt valgfritt ? Komme med en tidsfrist for at dette skal være lest ferdig ? Vi tenker og lærer forskjellig. Her snakket vi også om at det var viktig med selvdisiplin og ansvar for egen læring. Vi kunne forøvrig ha tenkt oss å benytte modellen ved et senere tidspunkt med annet innhold."

Dette teamet var det første vi hadde samtale med. Som det går fram av 7.1.2 og 7.2 så har disse synspunktene blitt tatt til følge når det gjelder den individuelle lesningen av L97 under temaet om handlingsrom og handlingstvang. Som det framgikk her kunne lærerne lese de utvalgte sidene og ta sine notater når det best passet. Det virket som om dette var en god løsning fordi vi har sett at denne arbeidsøkta fungerte etter sine intensjoner.

Samlet sett viser tekstene i brevene at lærerne har gode erfaringer med å arbeide med bakgrunn i modellen. Dette støttes klart av mine loggnotater fra teamsamtalene. Oppsummert kan en si at det gjennom den tilrettelagte aksjonslæring synliggjøres en større bevisstgjøring rundt grunnleggende begreper i den generelle delen av L97. Samtidig har denne aksjonslæring vært med på å utvikle fellesskapet ved skolen når det gjelder arbeidet med L97. Samtalene med skoleledelsen viser samtidig at aksjonslæringen har vært hensiktsmessig ut i fra et ledelsesperspektiv. Selv om vi så i 7.1.2 at det i en kortere periode var klar motstand mot dette prosjektet, så har lærerne lagt dette bak seg og arbeidet motivert og positivt med aksjonslæringen. Samlet sett viser dokumentasjonen med brevene fra studiet at lærerne har

gode erfaringer med den gjennomførte aksjonsforskning med tilrettelegging av aksjonslæring i forhold til de nevnte perspektiver i L97. Sagt på en annen måte har det foregått et bytteforhold mellom utvikling av forståelsen av L97 hos lærerne og innhenting av empiri til denne avhandlingen.

8.2.3 Dilemma mellom teamsamarbeid og individuelt arbeid

Dette dilemmaet har klar sammenheng med temaet skolen arbeidet med fra L97 om *lagarbeid* og som ble beskrevet og oppsummert under 6.4. Dermed vil det innhold som kom fram bli relatert til dette nye perspektivet i avhandlingens oppsummering av analysene i kapittel 9. I brevene blir det beskrevet at lærerne må forholde seg til dilemmaet mellom bruk av tid til samarbeid og prioritering av individuelt arbeid i sitt lagarbeid. Hos teamet i 2.klasse blir dette dilemmaet beskrevet gjennom følgende formuleringer:

"Ellers vil vi nevne at når det gjelder samarbeidet vårt, har vi mulighet for å være individuelle selv om vi samarbeider på trinn. Vi samarbeider og legger felles grunnpilarer for klassene, men det er opp til den enkelte å detaljplanlegge for sin klasse."

Hos dette teamet har de funnet løsninger på dette dilemmaet ved at de gjennom samarbeid tilrettelegger for mest mulig felles utgangspunkt for den detaljplanlegging som blir gjort av den enkelte lærer. Teamet på 5. klassetrinn har med formuleringer som synliggjør at de arbeider mer individuelt enn sammen på teamet.

"Vi opplever at vi som team ikke samarbeider spesielt godt. Vi vil gjerne, men kommer ikke i mål. Vi jobber mer ved siden av hverandre enn sammen. Bakgrunnen for dette er at vi nok har forskjellig elevsyn og læringssyn. Informasjonen til hverandre svikter. En av hindringene for et godt samarbeid har dette året vært et stort sykefravær. En av faktorene for dette høye sykefraværet er også det dårlige samarbeidet. Vi er altså inne i en ond sirkel."

Av dokumentasjonen ser jeg at på 4. og 5. klassetrinn fungerte ikke teamarbeidet godt. Her var det tydelig mest vekt på individuelt arbeid fordi teamet fungerte dårlig. Flere av de andre teamene havnet i et uføre fordi de mente de burde hatt mer tid til teamsamarbeid. Dette var for eksempel tydelig på 1. klassetrinnet. Her heter det blant annet i teksten:

"Vi er et team med et bredt kunnskaps- og erfaringsgrunnlag fra både skole og barnehage. Det har vært en klar fordel når vi gikk i gang med første klasse. Teamet vårt har et trygt og godt samarbeidsklima, hvor alle føler at deres tanker og meninger blir tatt på alvor. Vi opplever at vi utøver stor fleksibilitet, og at arbeidskapasiteten er stor. Vi opplever mye humor i vårt daglige arbeid. Dette tror vi også kommer barna til gode. At vi kan ha det slik sier noe om det felles synet vi har på barn og læring. Metodene våre kan variere, men målet for arbeidet er det samme. Imidlertid har vi et klart utviklingspotensiale i forhold til å bli enda bedre lyttere, og i å utnytte hverandres sterke sider og ressurser."

Teamet på 7. klassetrinn så ut til å fungere meget godt. Skoleledelsen vurderte dette innholdet i brevene i forhold til at de neste år måtte tenke nøye gjennom om noen av lærerne skulle arbeide videre sammen eller splittes opp ved skoleårets slutt. Kanskje måtte de to teamene som ikke fungerte deles opp og settes sammen med lærerne fra 7. klassetrinnet. I så fall ville det bli tre nye team ved neste skolestart. Dette mente ledelsen selvsagt også kunne bli vurdert i forhold til nye lærere som kom til skolen, og at noen lærere kunne ønske å arbeide ved andre skoler.

8.2.4 Dilemma mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst"

Dette dilemmaet vil bli sett sammen med innhold fra 6.2 enhetsskolen som en inkluderende skole og 6.5 tilpasset opplæring i en inkluderende skole ved de drøftinger som blir gjort i avhandlingens kapittel 9. Flere av lærerne skrev i teksten til brevet at de var klar over dilemmaet mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst". I brevet fra 1.klasseteamet står følgende tekst som godt beskriver hva lærerne forstår ved dette dilemmaet:

"I perioder har vi imidlertid opplevd for sterkt fokus på de planlagte aktiviteter og opplegg. Spontanitet og impulsivitet har da kommet i bakgrunnen, og vi som voksne har opplevd å ikke være tilstede der barna er. Hyppige evalueringer hjelper oss med å korrigere balansen mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst".

Dette teamet viser at de kan bli sterkt preget av det innhold som er planlagt. Samtidig får de fram en god refleksjon i forhold til den frihet som ligger i å spesielt ivareta elevenes helt spesielle behov utenom det planlagte. Det er denne frihet som blir omtalt som "øyeblikkets kunst" og som kan handle om andre temaer enn de som er omtalt i L97. Dette var et dilemma

som de forholdt seg til og som ikke plaget dem alt for mye. Læreplanens temaer og idealer var viktige, men det var elevenes interesser og behov i øyeblikket også. Slik sett skapes det en inkluderende skole som ivaretar elevene. Fra teksten til 4. klasseteamet står det:

"Det hender ofte at en må gripe "øyeblikkets kunst" når ting dukker opp. Stort sett byr ikke det på problemer. Barnas følelser og opplevelser må stå i sentrum, og planene må da legges til side."

Fra 5. klassetrinnet har teksten i brevet med følgende formulering som viser at dette dilemmaet er aktuelt i hverdagen:

"Vi slipper ikke unna øyeblikkets kunst. Etter pauser har elevene ofte så mange konflikter gående, at vi MÅ hjelpe dem å bli ferdige med dette før vi kan starte noen undervisning. Vi tar også opp aktuelle temaer om ting som skjer. Læreplanen er styrende, men vi har rom for mye øyeblikkskunst. Vi er godt trent på å snu på hælen og gå bort fra planlagt undervisning og ta opp ting som skjer."

Fra teamet på 2. klassetrinn har teksten i brevet følgende formuleringer som viser at lærerne nedtoner dette dilemmaet.

"Vi på andreklassetrinnet mener at det ikke nødvendigvis trenger å være noe dilemma mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst". En av våre begrunnelser for det er blant annet at selv om vi tar tak i elevenes plutselige innskytelser og assosiasjoner, trenger ikke det bety at dette er utenom læreplanen. Et eksempel på det er nettopp noe som for ikke så lenge siden oppstod i en av andreklassene. Læreren i denne klassen hadde egentlig planlagt å samtale om en id-fest som elevene nylig hadde vært med på, men tok heller tak i en plutselig innskyttelse fra en av elevene som førte oss langt ut i verdensrommet. Samtalestunden ble heller en repetisjon på noe klassen hadde lært om tidligere det året og som er en del av det L97 sier at elevene i 2. klasse skal lære om, nemlig natt og dag, sol, måne og himmelretninger."

En annen begrunnelse for at det ikke trenger å være noe dilemma mellom læreplanstyring og øyeblikkets kunst, er at ved å ta tak i noe elevene kommer med og som de interesserer seg for, vil en kunne få engasjerte og motiverte elever. Dette er absolutt ingen motsetning til L 97.

Elevinteresser er en viktig del av den generelle delen i L97. Selv om vi på andreklassetrinnet opplever at vi ivaretar store deler av øyeblikkets kunst, opplever vi likevel i perioder for sterkt fokus på planlagte aktiviteter og opplegg.”

Samlet sett viser denne dokumentasjonen at lærerne opplever dette dilemmaet i sitt daglige arbeide. Erfaringene deres viser imidlertid at dette er et dilemma de takler ved å gjøre bevisste valg uten alt for store problemer. Som vi har sett viser ett av teamene til at "øyeblikkets kunst" kan kobles sammen med innhold i læreplanen og at dette faktisk nødvendigvis ikke alltid er et dilemma. Slik sett tolker noen av lærerne L97 at dette dilemmaet er med på synliggjøre at elevenes egne interesser og behov stort sett kan knyttes til innhold i læreplanen. De opplever med andre ord at L97 har et potensial med åpning for å gjøre bruk av mangfoldet som finnes i elevenes interesser og behov.

8.2.5 Dilemma mellom handlingsrom og handlingstvang

Innenfor dette dilemmaet hadde vi tilrettelagt en egen økt med læreplanarbeid som er beskrevet og drøftet under 7.2. Av den grunn hadde vi ikke med spørsmål om dette dilemmaet i den malen som lå til grunn for samtalen med teamene. (Se 5.6 og 7.1.1) Likevel kommer dette dilemmaet tydelig fram i teksten fra brevene til lærerne.

Det som her beskrives vil i avslutningskapitlet i avhandlingen bli relatert til det innhold som ble beskrevet og drøftet under 7.2. Min logg fra samtalen med 5. klasseteamet viser at den nevnte arbeidsprosessen med temaet *handlingsrom og handlingstvang* hadde vært en svært god og bevisstgjørende arbeidsøkt. De var klar over dette dilemma, og mente at handlingsrommet var større enn handlingstvangen. I brevet fra dette teamet heter det da også i teksten:

”Vi vil gjerne bruke denne arbeidsmåten videre, og opplever at etter hvert som vi ble mer kjent med metoden, fikk vi mer ut av den. Den siste gangen der vi tok opp handlingsrom og handlingstvang var spesielt inspirerende.”

Samtidig ble sider ved dette dilemmaet beskrevet av lærerne ved blant annet 3. klasseteamet.

"I arbeidet med L-97 så vi at det ikke alltid var samsvar mellom den generelle delen og fagplanen. Ved at vi holder den generelle delen overordnet fagplanen, ser vi at det gir oss et større handlingsrom. Vi har blitt mer bevisst på det praktiske arbeidet idet vi koblet innholdet i den generelle delen opp mot det vi gjør i klasserommet."

Dette teamets framstilling støtter opp om den konklusjon at de vurderer handlingsrommet som større i L97 enn handlingstvangen. Et annet sted i dette teamets brev står det:

"Ved å legge til rette for et selvinstruerende miljø, ta tak i forutsetningene vi har i barnegruppa og i personalet, ønsker vi stadig å utvikle vårt handlingsrom og virksomhet ut fra de eksisterende rammer. Vi har hele tiden muligheter ved at vi tilfører hverandre ideer og tilrettelegger i forhold til det vi har."

Teamet viste da til at de tilrettela aktiviteter de kalte "pusterom". Dette var leke- og aktivitetssteder som var stasjoner for mulige valg hos elevene. Her var både stasjoner i klasserom, i gangene og i uteområdet, som hadde lærestoff og arbeidsmåter som alle kunne mestre i en inkluderende skole.

Gjennom tekster fra også de andre teamene vises det at lærerne ikke ser på seg selv som funksjonærer med stor handlingstvang. Her synliggjøres både kreativitet og bruk av handlingsrommet i læreplanen.

Dette kan jeg finne flere eksempler på hos flere av de andre teamene. Eksempelvis dokumenteres dette med følgende setninger i brevet fra 1.klasseteamet:

"Handlingsrommet vårt kan oppleves både som en hindring og en mulighet for å utvikle en tilpasset og inkluderende skole. Vi velger imidlertid å se på mulighetene fremfor hindringene..."

Hos 6. klasseteamet er det en beskrivelse av en elev som viser at de sterkeste elevene får tilrettelagt lærestoff som gjør at de faktisk blir ferdig med de faglige kravene i L97 et år før de begynner i ungdomsskolen.

"Den sterkeste fungerende eleven opplever også mestring og trivsel i skolen. Eleven vil avslutte barnetrinnets "pensum" innen utgangen av 6. klasse. Ungdomstrinnet kontaktes og læremidler bestilles! Eleven har stor sosial kompetanse. Klassen ser eleven som en ressurs."

Hos denne eleven er det med andre ord slik at her må lærerne tilrettelegge mer stoff enn det som står i læreplanen. Med bakgrunn i elevenes potensiale for læring foretar lærerne et valg hvor tilpasset opplæring inneholder lærestoff som utfyller og supplerer innholdet fra L97. Dette teamet mener at de på mange måter klarer å legge til rette for tilpasset opplæring for elevene.

"Teamet klarer i meget stor grad å ivareta tilpasset læring for elevene. Basis ligger i kartleggingsprøver i fagene norsk og matematikk. Teamet har valgt å ikke ha hele klassesett av lærebøker. Vi mener at dette er en hindring i arbeidet da nivået er svært forskjellig i klassene. Elevene kjenner egne problemområder og velger selv undervisningsstoff ut i fra dette."

Dette teamet la stor vekt på at de ikke brukte klassesett med lærebøker. Slike klassesett mente de var direkte til hinder for tilpasset opplæring hvor elevene hadde ulike læringsbehov. Handlingsrommet i læreplanen åpnet opp for variasjon av ulike lærebøker og andre læremidler. Som vi skal se under det neste dilemmaet som her beskrives vises det til at en i dagens skole med L97 ikke trenger lærebøker i det hele tatt.

8.2.6 Dilemma mellom likeverd og "rettferdighet" innenfor tilpasset opplæring

Når jeg ser på brevet fra 2. klassetrinnet vises det til at foreldrene ikke forsto hva tilpasset opplæring innebar for elevene. Også dette dilemmaet vil bli relatert til innhold fra 6.2 enhetsskolen som en inkluderende skole og 6.5 tilpasset opplæring i en inkluderende skole, ved de oppsummeringer som blir gjort i avhandlingens kapittel 9. Empirien viser at lærerne i starten hadde problemer med å forklare foreldrene hva tilpasset opplæring var og hvorfor de differensierte som de gjorde. Her får vi en skriftlig framstilling som viser et dilemma mellom en holdning hos foreldre med "rettferdighet" hvor alle behandles likt gjennom samme undervisningsopplegg i forhold til likeverdighet i L97, som innebærer en forståelse hos lærerne om at de tilrettelegger ulik og differensiert undervisning for elevene. Sagt på en annen

måte vil foreldrene at alle elever skal ha den samme undervisning, mens lærerne tolker L97 som om alle elever skal ha tilpasset opplæring.

"De foresatte forsto ikke dette. Skulle ikke alle ha det samme og ble det ikke urettferdig. Ville ikke elevene reagere på at de ikke fikk det samme alle sammen....visste dette ville komme på foreldremøtet, og forberedte seg godt og forklarte nøye hvordan og hvorfor. Det at det var et tilpasset opplegg for alle elevene og ikke bare for de svake, hjalp nok på. Ellers vistemye til læreplanen som understreket tilpasset opplæring."

Dette er et poeng og synliggjør hvor vanskelig det er å gi klar og presis informasjon om hva skolen "driver med" i forhold til L97. Dette lærerteamet beskriver at de driver med flere differensierte opplegg i sine klasser for å skape en best mulig inkluderende skole basert på likeverd. Det kan her virke som foreldrene sitter inne med forestillinger fra sin egen mer tradisjonelle skolegang. I første fase forstår de ikke hva dette lærerteamet legger vekt på i forhold til tolkning av L97. Et viktig poeng som her kommer fram er at lærerne bevisst bruker teksten i L97 for å forklare foreldrene hva tilpasset opplæring innebærer. De informerer foreldrene med L97 som basis for det arbeidet som skjer i praksis med elevene.

Den ene læreren det her dreier seg om er ung og i utvikling. Det er den samme læreren som under 7.2. mente at en i matematikk ikke trengte lærebøker i det hele tatt når et overordnet prinsipp var tilpasset opplæring. Ved gjennomlesning av empirien hadde ellers rektor som kommentar at både 5. og 7. klassetrinnet hadde opplevd den samme reaksjonen fra foreldre når de forklarte hva tolkningen av tilpasset opplæring i L97 ble i praksis. Her mente rektor det så det ut som om foreldrene tenkte tilbake på sin egen skolegang når de la vekt på at det samme lærestoff i samme tempo var det beste for elevene. I teksten fra brevet til 1. klasseteamet kommer det fram at de legger stor vekt på å gi informasjon til foreldrene/foresatte når det gjelder arbeidet med tilpasset opplæring.

"En viktig del av arbeidet med tilpasset opplæring, synes vi er å ha foreldrene på banen. Et tett samarbeid hjem/skole gir muligheter til å følge opp og ivareta det enkelte barn på en bedre måte. Vi har derfor prioritert i vårt arbeid å skrive ukentlige brev hjem for å orientere om hva vi har arbeidet med og snakket om. Via disse ukebrevene får da foreldrene mulighet til å følge opp aktuelle tema i forhold til sitt barn."

På dette trinnet er det selvsagt meget vesentlig å gi informasjon slik at foreldre/foresatte tidlig i skolegangen får forståelse hva tilpasset opplæring innebærer for sine barn når de er elever i grunnskolen.

8.2.7 Den inkluderende skolen i L97 og den inkluderende Stien skole

De dilemmaene som er beskrevet over i 8.2.4, 8.2.5 og 8.2.6 har alle sammenheng med utformingen av en inkluderende skole for alle elever. Med bakgrunn i lesning og tolkning av L97 har lærerne ved case-skolen klart å få fram i brevene at tolkningen av L97 leder fram til flere mulige valg. Som jeg nevnte under 8.2.1 hadde alle teamene lagt vekt på å beskrive ulike sider ved en inkluderende skole. Samlet får brevene fram at den inkluderende skolen i L97 er problematisk å gjennomføre i praksis ved skolen. Eksempelvis heter det i teksten fra brevet til teamet på 2.klasse.

"Læreplanen sier at: "alle skal inkluderes og gis opplæring ut i fra sine forutsetninger." "Enhetsskolen skal være et romslig og inkluderende fellesskap med respekt for mangfoldet og for elevenes egenart, interesse og forutsetninger." Dette er ambisiøse mål, og vi må understreke at vi er underveis i dette arbeidet. Vi lærer noe nytt og får nye erfaringer hele tiden. Vi er ikke utlært og heldigvis for det. Vi må stadig prøve å finne nye muligheter i arbeidet med tilpasset opplæring."

Teamene hadde imidlertid ulike meninger om hvor godt de klarte denne oppgaven. Det er bare et av teamene som mener de har store muligheter for å tilrettelegge for en inkluderende skole for alle elever.

"Mulighetene for at vi på teamet kan tilrettelegge for en inkluderende skole, er store. Vi har tre undervisningsrom og en hel korridor på trinnet, så vi har anledning til å ta ut elevene i relativt små grupper, så de bedre kan sees og komme med egne meninger. I vårt arbeid for å skape en inkluderende skole, er det viktig at vi jobber med klassemiljøet. Holdninger blant både lærere og elever må jobbes med, og en større trygghet i begge forum er svært viktig. Her kan klassering være et betydningsfullt redskap. Som over, bør det nevnes at vi er få lærere, og dermed svært sårbare, og dette er en hindring også for å skape en inkluderende skole."(5.klasseteamet)

Selv om de viser til at de har store muligheter så kommer det inn en begrensning i siste del av sitatet. Dette går på at de samarbeider for dårlig og sykefravær hindrer oppfølging. Et annet team legger vekt på at timeplanen er med på å tilrettelegge en inkluderende skole. Drøftingen om bruk av timer og disponering av lærerressursen betyr i denne sammenheng mye.

"I teamets arbeid med å tilrettelegge en inkluderende skole for alle, er drøftingene rundt ressursbruken avgjørende. Teamet er fleksibelt når det gjelder det timeplantekniske og disponeringen av lærerressursen. Timeplanen legges om flere ganger i året. I tillegg har klassene jevnlig uteskole. Dette skaper trivsel, ansvarsbevissthet og fellesskapsfølelse i elevgruppen. Aktivitetene gir gode vekstivilkår for inkludering. Nye sosiale relasjoner dannes, viktige for elever i denne aldersgruppen"(6.klasseteamet)

Dette teamet nevner at uteskole er med på å skape en inkluderende skole. Uteskole nevnes også av teamene på 1.klasse, 3. klasse og 4.klasse som en viktig del av inkluderingstanken. Brevene får fram at lærerne ved skolen er meget positive til å bruke uteskole for å inkludere elevene.

"Arbeidet med å tilrettelegge for en inkluderende skole, er langt på vei basert på menneskesyn og verdisynt. Vi opplever som tidligere nevnt at teamet har et sammenfallende syn på barn og deres forskjellige utgangspunkt og behov. Vi opplever at respekten for barnet er sentralt i vårt daglige arbeid, og at vi utøver toleranse overfor de elevene som lett faller utenfor".(1. klasseteamet)

Samlet viser tekstene at lærerne ved skolen er meget positive til begrepet den inkluderende skole i L97. De mener den inkluderende skole er et godt prinsipp å arbeide etter. Dette begrepet gir dem retning i arbeidet med elevene. Samtidig ser de at dette begrepet har et innhold som ikke helt lar seg gjennomføre i praktisk skolehverdag. Som vi har sett ser lærerne muligheter for å inkludere elevene. Likevel får tekstene tydelig fram at lærerne ser hindringer i praktisk hverdag som gjør at dette ikke helt kan gjennomføres.

8.3 Aksjonslæring med et nytt case og avslutning av det forskende partnerskap

Den 31. januar hadde jeg for første gang et veiledningsmøte med lærerne i plangruppen ved en av de andre skolene i kommunen sammen med rektor og inspektør. Som nevnt i 8.1 skrev

inspektøren ved denne skolen utviklingsoppgaven innen aksjonslæring sammen med "rekrutten" ved skole-caset. Derfor var dette et viktig møte for å få fram sammenhengen mellom de to skolenes aksjonslæring. Dette ble et konstruktivt møte hvor vi snakket om modellen som var utviklet, i forhold til at skoleledelsen ved den andre skolen skulle bruke aksjonslæring for utvikling av skolen og for innsamling av empiri til sin oppgave.

Jeg hadde to ganger tidligere hatt veiledning med skoleledelsen ved denne skolen. Begge gangene hadde de hatt veiledning sammen med skoleledelsen fra skole-caset. Rektor ved den andre skolen ringte nå i forkant av den tredje veiledning og ba om at de fikk en time med meg i forkant av det felles møte med skoleledelsen fra case-skolen. Skoleledelsen ved den andre skolen var godt forberedt til møtet. De hadde valgt ut temaet tilpasset opplæring i en inkluderende skole hvor de ville tilrettelegge aksjonslæring med bakgrunn i modellen som var utviklet ved case-skolen. Gjennom dialog med tre lærere fra plangruppen, skoleledelsen og meg ble vi enige om at jeg også skulle være med på denne gjennomføringen. Vi satte opp følgende plan:

- 8. februar 2 timer - Individuell lesning der den enkelte lærer tok notater fra den utvalgte teksten i L97.
- 9. februar 2 timer - Med bakgrunn i den enkelte lærers notater ble drøftinger gjennomført på hvert team.
- 15. februar 2 timer - Med bakgrunn i teamdrøftingene la hvert team fram sine synspunkter i plenum for personalet.

De ville gjerne at jeg var med på oppstarten den 8. februar og på plenumsdrøftingen den 15. februar. Dette syntes jeg var en faglig utfordring, og forklarte at jeg eventuelt kunne ønske å bruke noe av den dokumentasjonen som kom inn i mitt studie. Dette fikk jeg en positiv tilbakemelding på.

Vi ble enige om at skoleledelsen skrev et grundig referat fra møtet som viste forståelsen av hva vi hadde snakket om. Dette opplevde jeg som verdifullt av to hovedgrunner. For det første fikk jeg være med å prøve ut aksjonslæring på en annen skole med bakgrunn i modellen som var utviklet i løpet av studiet. For det andre kunne jeg hente inn empiri, som jeg eventuelt kunne bruke i mitt forskningsarbeid.

Den 20. mars hadde jeg veiledning med skolelederne ved begge skolene. Vi gikk sammen gjennom aksjonslæringen som var gjennomført ved den andre skolen. Her kom det tydelig fram i det skriftlige materialet at denne aksjonslæringen etter modellen hadde både vært motiverende og lærerik. Det har kommet fram et materiale som støtter læreres positive oppfatning av modellen. Jeg har imidlertid valgt å ikke trekke denne empirien inn i arbeidet med avhandlingen. Dette fordi jeg mener studiet av case-skolen får fram empiri som viser både temaer og variasjoner som gir svar på min problemstilling. Jeg har imidlertid tatt med at den andre skolen gjennomførte aksjonslæring med L97 med bakgrunn i modellen som var utviklet. Dette fordi det også viser at de var i et samarbeid med case-skolen når det gjaldt arbeidet med utviklingsoppgaven for skolelederne. Ellers er dette tatt med fordi aksjonslæringen blant lærerne ved den andre skolen viste seg å fungere godt. Dette kom fram både i samtalen med skoleledelsen og i den utviklingsoppgaven som de to skolene leverte sammen.

Etter dette hadde jeg samtaler med skoleledelsen ved skole-caset den 12 april og 21 august. På begge disse møtene samtalte vi om den empirien som var kommet inn fra lærerne gjennom brevskrivningen. Jeg hadde til hvert av møtene funnet fram til de dilemmaer som er tatt med i denne utskrivningen av kapittel 8. Disse ble drøftet og skulle være med å legge grunnlag for videre arbeid med L97 ved skole-caset. Til det siste møtet med skoleledelsen hadde rektor lest gjennom innholdet i loggen og kommet med sine kommentarer. Det dreide seg nå bare om ubetydelige justeringer, fordi han tidligere hadde lest gjennom det meste av teksten. Her sluttet aksjonslæringen med læreplanen og innsamlingen av empiri ved case-skolen.

8.4 Oppsummering

Jeg tar først med noen perspektiver i forhold til den teksten som er kommet inn gjennom brevmetoden. Jeg drøftet noen fordeler og ulemper ved brevmetoden i 5.6. Her kom det fram at metoden krevde engasjement og motivasjon blant lærerne om den skulle være vellykket. Som vi har sett i 8.1 fikk lærerne 6 timer med ekstra ressurser for å skrive ut teksten i brevene. Dette gjorde utskrivningen mer overkommelig i forhold til den tid som kunne brukes til arbeidet. Alle teamene har skrevet ut og levert brev som gir innhold i forhold til det som var ønsket. Lærernes tekster er tatt med som vedlegg 2 i avhandlingen. Tekstene gir innblikk i hvordan lærere tolker de temaer vi har valgt ut fra L97 og noen valg de ønsker å foreta. Helhetlig viser teksten et godt utvalg av aksjonslæringen og perspektiver på læreplanarbeidet

ved skolen. Min vurdering er at disse tekstene viser at lærerne var engasjerte i og opptatt av dette arbeidet. Dette støttes for øvrig av samtaler med skoleledelsen, lærere i plangruppa og andre lærere.

Analysene av teksten i brevene viser at den aksjonslæring som har vært tilrettelagt ved case-skolen, etter modellen som er utviklet, har vært med på å tilrettelegge et bytteforhold mellom utvikling av lærernes forståelse av L97 og utvikling av data til denne avhandlingen. Det kommer fram at lærernes aksjonslæring etter modellen har fungert godt og at lærerne liker å bruke denne modellen i læreplanarbeidet. Samtidig ble tidsbruken mer fleksibel når det gjaldt lærernes individuelle lesning av teksten i L97.

I beskrivelsen og drøftingen av teksten i brevene fra lærerne kommer det fram dilemmaer i lærernes tolkninger og forståelse av læreplanarbeidet. Disse dilemmaene viser seg på forskjellige måter. Ved å bruke sitater fra brevene blir disse dilemmaene eksemplifisert. Som vi ser leder disse dilemmaene fram til valg lærerne gjør for å tilrettelegge tilpasset opplæring i en inkluderende skole for elevene. Arbeidet med brevene har også vist at når lærerne leser og tolker L97 så er de som gruppe lojale mot tekstene. Slik sett mener ledelsen at det har skjedd utvikling i personalet. De dilemmaer som kommer fram ved analyser av teksten i brevene er dilemmaene mellom teamsamarbeid og individuelt arbeid, mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst", mellom handlingsrom og handlingstvang og til slutt mellom likeverd og rettferdighet innenfor tilpasset opplæring. I tillegg ser vi at disse dilemmaene alle hører med når lærerne skal tilrettelegge for en inkluderende skole. Det synliggjøres i brevene at lærerne er positive til begrepet den inkluderende skole i L97, selv om de har problemer med å gjennomføre denne skolen i praksis.

Som en avslutning beskriver jeg kort hvordan en annen grunnskole arbeidet med bakgrunn i modellen som var utviklet gjennom arbeidsprosessen ved case-skolen. Dessuten viser jeg igjen til bruk av deltakervalidering i studiet. Som en del av det forskende partnerskap, leste rektor gjennom min utskrevne tekst for å sammenligne den med sin egen forståelse av den tilrettelegging av aksjonslæring som har foregått ved skolen.

DEL D

OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER

I dette oppsummeringskapittel blir det oppsummert og diskutert hovedfunnet i studiet med hensyn til i hvilken grad lærerne i de ulike skoletypene oppfatter seg som kompetente til å gjennomføre de ulike oppgavene som er knyttet til de ulike skoletypene. De ulike skoletypene i undersøkelsen har på denne bakgrunn blitt gruppert inn i tre kategorier med hensyn til skoletype og mindre enn de skoletypene som er nevnt i oppsummeringen. Problemstillingen er utformet slik at det blir rettet oppmerksomhet på hvordan lærerne opplever seg som kompetente til å gjennomføre de ulike oppgavene som er knyttet til de ulike skoletypene. I tillegg blir det diskutert hvordan lærerne opplever seg som kompetente til å gjennomføre de ulike oppgavene som er knyttet til de ulike skoletypene.

Det 2. oppsummeringskapittel og disse sammenhengene vil jeg bruke den samme strukturen som i de andre delene. Dette betyr at det første blir lagt vekt på oppsummering av de ulike skoletypene og for det andre perspektiver fra lærerne og skoletypene. Etter dette vil jeg si noe om studiets relevans for praktisk forskning, og sammen med noen metodiske kommentarer i forhold til vald og nødvendighet ved valsten i den historisk-filosofiske reisen. Det skal vil gjøres til utvilsomt klart i sammenheng med begrepet skoletype. Kapittel avsluttes med en epilog.

9.1. Om den tilføytelegte skoleundersøking gjennom delaktige
voksne skolearbeidere i det forskende partnerskap

9.1.1. Sammenhengende og ulike leddene i det forskende partnerskap

Jeg har lagt vekt på å drøfte tre ulike spørsmål eller strategier for skoleundersøking i kapittel 4 i gjennomgangen. Disse er skoleundersøking, praktisk skoleundersøking og fagfremmende skoleundersøking (Carr og Kempe 1986). I kapittel 5 viser jeg at det er den praktiske skoleundersøkingen i et forskende partnerskap som har hatt mest relevans for den strategien som ble valgt til studiet ved den aktuelle skolen. Slike jeg har beskrevet begrepet forskende partnerskap i denne avhandlingen står det for det første i forhold til det praktiske arbeidet skolearbeiderne, lærerne og jeg som veileder og forsker gjør for å tilrettelegge og gjennomføre skoleundersøking for å bli en bedre lærer eller av hva som innebærer med den skolearbeider skole i 1970. Skoleundersøking er praktisk utførelse som blir planlagt og gjennomført av skolearbeiderne, lærerne og meg som både veileder og forsker. Slik sett er dette en forskningsform som preges av forskning sammen med deltakere for å påvirke skolearbeidet i studiet.

9 Avsluttende drøfting om aksjonslæring i det forskende partnerskap og lærernes forståelse av læreplanen

I dette avslutningskapitlet blir det oppsummert og drøftet sammenhenger i studiet med utgangspunkt i problemstillingen: "*Aksjonslæring i et forskende partnerskap som strategi for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole.*" De valgte temaene i avhandlingen har på denne bakgrunn primært handlet om aksjonslæring med læreplanen på skolenivå, og mindre om de samfunnsmessige relasjoner innenfor læreplanfeltet. Problemstillingen er utformet slik at den har klar relasjon til phronetisk forskning hvor det nettopp handler mer om hvordan enn hvorfor, og at resultater undersøkes i forhold til en prosess.

For å oppsummere studiet og finne sammenhenger vil jeg bruke den samme strukturen som under 1.2, hvor det for det første ble lagt vekt på perspektiver fra aksjonsforskning og aksjonslæring og for det andre perspektiver fra læreplanteori og læreplanforståelse. Etter dette vil jeg si noe om studiets tilknytning til phronetisk forskning, og komme med noen metodiske overveielser i forhold til tvil og troverdighet ved teksten i den historisk fortellende rammen. Dessuten vil studiet bli metodisk satt i sammenheng med begrepet abduksjon. Kapitlet avsluttes med en epilog.

9.1 Om den tilrettelagte aksjonslæring gjennom deltakelse som aksjonsforsker i det forskende partnerskap

9.1.1 Sammenfallende og ulike interesser i det forskende partnerskap

Jeg har lagt vekt på å drøfte tre ulike retninger eller strategier for aksjonsforskning i kapittel 4 i avhandlingen. Disse er teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og frigjørende aksjonsforskning (Carr og Kemiss 1986). I kapittel 5 viser jeg at det er den praktiske aksjonsforskningen i et forskende partnerskap som har hatt mest relevans for den strategi som ble valgt til studiet ved den aktuelle skolen. Slik jeg har beskrevet begrepet forskende partnerskap i denne avhandlingen står det for det første i forhold til det praktiske arbeidet skoleledelse, lærere og jeg som veileder og forsker gjør for å tilrettelegge og gjennomføre aksjonslæring for å få en bedre forståelse av hva som menes med den inkluderende skole i L97. Aksjonslæring er praktisk utvikling som blir planlagt og gjennomført av skoleledelsen, lærerne og meg som både veileder og forsker. Slik sett er dette en forskerrolle som preges av forskning sammen med deltakerne for å påvirke innholdet i studiet.

Modellen som er utviklet i studiet legger til rette for aksjonslæring i personalet ved case-skolen i forhold til lesning og tolkning av L97. Så langt er interessene sammenfallende for deltakerne i tilretteleggingen av aksjonslæringen.

For det andre legger det forskende partnerskap til rette for at jeg som forsker deltar i aksjonslæringen og samtidig får fram både skriftlig og muntlig empiri for å muliggjøre utskrivning av teksten som er brukt i kapittel 6, 7 og 8 i den historisk fortellende rammen. Dette er en del jeg som forsker har ansvaret for og resultatet er avhengig av struktur og innhold i aksjonslæringen som blir tilrettelagt. Interessen medfører en spesiell rolle i det forskende partnerskap og er særegen for meg som forsker.

Slik sett er det et både selvfølgelig og sentralt moment at det er jeg som forsker som har valgt ut og samlet inn de foreliggende dataene som brukes i studiet. I begge perioder ved skolen var det en sentral oppgave for meg å påvirke diskusjonen slik at det ble mulig å få fram arenaer som la til rette for både muntlig og skriftlig empiri i utviklingsarbeidet. Samtidig måtte dette skje slik at det ble en gjensidighet mellom utviklingsarbeidet ved skolen og innsamlingen av data til den historisk fortellende rammen i studiet. Jeg snakket åpent både med skoleledelsen og lærerne om dette, og som vi har sett, fikk jeg aksept for å bruke data som kom inn gjennom prosessen med aksjonslæring i dette studiet. Sagt på en annen måte har de data som er kommet fram i den historisk fortellende rammen vært avhengig av en gjensidighet mellom skoleledelsen, plangruppen, lærerne og meg som forsker. Det er imidlertid jeg som har styrt prosessen med å samle inn dataene.

For det tredje har jeg som forsker måttet ta stilling til noen etiske problemer i forhold til hvilken empiri som skulle brukes. Som vi har sett i den historisk fortellende rammen har dette siste punktet ikke vært vanskelig å forholde seg til i dette studiet.

For det fjerde har det forskende partnerskap som er beskrevet i denne avhandlingen vært basert på et nært samarbeid mellom rektor og meg som forsker. Rektor har vært min nærmeste samarbeidspartner i det forskende partnerskap. Dessuten har plangruppens medlemmer vært betydningsfulle samarbeidspartnere. I tillegg har lærerne både enkeltvis, i team og i plenumsdiskusjoner deltatt aktivt i arbeidet med aksjonslæring slik at de kunne få forståelse av begrepet den inkluderende skole i L97. Hvert enkelt team har også skrevet et brev som er tatt med som empiri i avhandlingen.

Sagt på en annen måte har både skoleledelsen, deltakerne i plangruppen, lærerne og jeg som forsker deltatt aktivt for å arbeide i forhold til den problemstilling som har kommet fram i løpet av dette studiet. Om vi ser på prosessene i Del C under den historisk fortellende rammen, som beskriver og drøfter aksjonslæringen, så har deltakerne hatt ulike roller og oppgaver.

Jeg skrev i introduksjonen (1.4) at selv om samarbeidet innenfor det forskende partnerskap har fungert godt så oppheves likevel ikke drøfting av temaer om sammenfallende og ulike interesser. I tillegg til de allerede nevnte sammenfallende og ulike interesser, fantes det ulike roller når det gjaldt innflytelse og makt i forhold til påvirke innholdet i studiet.

Allerede i oppstarten av prosessen visste jeg at rektors innflytelse hadde stor betydning for å få aksept til å gjennomføre aksjonslæringen ved skolen. Dette fordi rektor på det formelle grunnlag hadde et lederansvar for utvikling av lærerne ved skolen. I *Skuleleiing mot år 2000 - Kompetansemål for pedagogisk leiing i skulen innafør Luis-programet* (KUF 1996 B) het det den gang blant annet:

"Med pedagogisk ledelse forstås her ansvaret for tilrettelegging av pedagogiske prosesser – læring og utvikling – på den enkelte skole. Lederen som organisator og leder av skolens planleggings- og vurderingsarbeid og lederen som veileder i forhold til sitt personale er sentrale sider av dette."

Områdene det ble lagt vekt på i dette programmet var utdanningspolitikk, læreplaner, organisering, vurdering og arbeidsgiveroppgaver i forhold til statlig avtaleverk. Disse fem hovedområder var alle områder med temaer som ville få følger for skoleledelsens tilrettelegging av læring for sitt personale. Tilrettelegging av læring i personalet ble sett på som kjernen i rektors rolle innenfor pedagogisk ledelse. Ved å velge tilrettelegging av aksjonslæring i personalet, som sto i sammenheng med lederprogrammets prioritering av læreplanen, var også dette et tema som var klart innenfor rektors formelle arbeidsområde. Rektor var, som vi har sett, ny ved skolen i den første perioden. Vi så i 6.1 at det ble skrevet et brev i forhold til hvilke forventninger skoleledelsen hadde til studiet. Her kom det fram at skoleledelsen ønsket at personalet skulle arbeide med å utvikle teamarbeidet ved skolen og forståelse for "den nye læreplanen". Dette arbeidet mente skoleledelsen også ville gjøre skolen til en mer inkluderende skole.

I løpet av det første året utviklet det seg en gjensidighet mellom rektor som leder og meg som veileder og forsker. Dette ble særlig tydelig i det siste året med den oppfølgende og avsluttende aksjonsforskning. Hos rektor var perspektivet hele tiden på at aksjonslæringen skulle utvikle lærerne ved skolen. Hos meg var perspektivet hele tiden tilrettelegging av aksjonslæring som også skulle gjøre det mulig å systematisere empiri til dette studiet. Ved å drøfte innholdet i aksjonslæringen sammen med rektor hadde jeg innflytelse over hvordan prosessen kom til å bli utformet ved skolen. Samtidig var det viktig for både rektor og meg at vi var åpne for de innspill som kom fra lærerne gjennom dialogen i plangruppa.

Uten rektors medvirkning og aktive deltakelse hadde ikke dette studiet vært mulig å gjennomføre. Samtidig har plangruppen ved skolen fungert som en arena med mandat til hvordan aksjonslæringen ble endelig planlagt og iverksatt fra møte til møte. I plangruppens utforming av utviklingen ligger det en gjensidighet mellom meninger skoleledelsen og jeg hadde, og medlemmenes meninger om hvordan aksjonslæringen skulle tilrettelegges. I perioden med den innledende aksjonsforskning møtte både rektor og jeg godt forberedt til møtene. I denne fasen hadde lærerne få kommentarer til struktur og innhold. Det var imidlertid en positiv og velvillig tone blant deltakerne i plangruppen. Det vanskelige punktet i studiet var ved starten på den oppfølgende aksjonsforskning i den andre perioden hvor rektor brukte sin styringsrett og dermed makt for at aksjonslæringen kunne fortsette.

9.1.2 Kjennetegn ved forskerrollen i det forskende partnerskap

Følgende kjennetegn ved forskerrollen i det forskende partnerskap har kommet fram i studiet.

For det første måtte jeg som forsker anerkjenne og forholde meg til den viten og praksis som fantes blant skoleledelsen og lærerne når det gjaldt innsamling av empiri til studiet.

For det andre måtte skoleledelsen og lærerne ha tro på at jeg kunne bidra og tilføre kunnskap i aksjonslæringen med læreplanen. I dette ligger det en legitimitet til forskerrollen.

I disse to punktene er det en erkjennelse av at det i studiet har vært et bytteforhold mellom forskning og utvikling. Å ha hatt et avklart forhold til denne forskjelligheten mellom forsker, skoleledelse og lærere har vært en forutsetning for at de neste kjennetegn ved det forskende partnerskap kunne gjennomføres.

For det tredje var jeg gjennom intensivt arbeid gjennom møter og i avgrensede økter innen den tidsperiode studiet varte midlertidig inne i arbeidet ved skolen. Den rollen medførte at skoleledelsen og lærerne var sammen med meg i det forskende partnerskap når det gjaldt arbeidet med aksjonslæring i forhold til læreplanen. Utenom dette hadde de sitt daglige arbeide med alle andre gjøremål. Som forsker var jeg den eneste av deltakerne ved skolen som bare arbeidet innenfor studiet.

For det fjerde fungerte jeg i særlig grad som prosessveileder i forhold til skoleledelsens tilrettelegging av aksjonslæring med de aktuelle temaene fra L97 både i plangruppen og i resten av personalet ved skolen. Dette valget ble gjort blant annet fordi skoleledelsen har formell makt i forhold til framdrift av denne type arbeid.

For det femte har jeg som forsker deltatt aktivt åpent i prosessene i plangruppa for å skape et konstruktiv design, som både kunne ta vare på aksjonslæringen og samtidig være design til dette studiet. Dette kjennetegn ivaretok bytteforholdet mellom utviklingen av studiet og utviklingen av praktisk aksjonslæring med læreplanen.

For det sjette har jeg vært med på å legge til rette for prosesser hvor jeg ikke er "en flue på veggen" som rolig observerer det som skjer. Fordi jeg aktivt deltar i prosessene og påvirker dem blir denne forskerrollen relatert til begrepet "sokratisk klegg". Denne aktive rollen som forsker har vært med å få fram både positiv utvikling og motstand blant lærerne ved skolen.

For det sjuende var det slik at den første fase av studiet var noe preget av teknisk aksjonsforskning. I denne fasen var det i hovedsak jeg, som sammen med rektor, styrte retningen på studiet og utformet de temaer og spørsmål det skulle arbeides etter. Etter hvert som prosjektet utviklet seg kom momenter ved den praktiske aksjonsforskningen mer i fokus. Gjennom at skolelederne og lærerne i plangruppa gradvis tok mer ansvar for prosjektet kom vi gradvis over i et gjensidighetsforhold. Empirien i kapittel 6, 7 og 8 viser tydelig dette hendelsesforløpet ved at deltakerstyring gjennom dialog etter hvert ble aktivt benyttet. Gjensidigheten gjennom dialogen med meg som forsker og skolens plangruppe tilrettela etter hvert for ulike valg i læreplanarbeidet med L97.

For det åttende er det i aksjonsforskning et krav om at det skal skrives ut rapporter eller formelle tekster fra prosjektet. Denne avhandlingen er i så måte en forskningsrapport fra aksjonslæringen med det tilrettelagte læreplanarbeidet ved den aktuelle skolen.

For det niende er det i den utforskende skrivning brukt logg i alle faser ved innhenting av empiri til dette prosjektet. Den historisk fortellende rammen starter derfor med de første møter med skoleledelsen og lærerne og beskriver deretter prosessen over tid gjennom to skoleår. Etter hver arbeidsøkt ved skolen har jeg skrevet inn tekst på PC over hva som har skjedd. Dette innholdet har vært tatt igjen flere ganger for å få best mulig beskrivelse av prosessene fram i teksten. Jeg har skrevet ut min forståelse av hendelsesforløpet og samtidig gjort analysene av de skriftlige svarene til lærerne når de har lest og tolket de utvalgte tekstene i L97. På forhånd hadde jeg bestemt at den historisk fortellende rammen skulle bli en egen del i avhandlingen. Dermed følger innholdet i den historisk fortellende rammen loggens struktur og oppbygning. For å skape en robust og mest mulig valid tekst i den historisk fortellende rammen, har jeg prøvd å distansere meg til hendelsene og se kritisk på dem.

For det tiende medførte den forskningsstrategi som ble brukt til at jeg som forsker fikk kjennskap til sensitive situasjoner og hendelser. Av etiske hensyn har skoleledelsen, som har vært aktive med i studiet, lest gjennom loggen. Rektor har også lest gjennom kapittel 6, 7 og 8. Dette har sammenheng med bruken av deltakervalidering i studiet. Skolelederne hadde en del kommentarer i forhold til å gjøre lærere mer anonyme i forhold til den motstand som skjedde i studiet.

For det ellefte medførte arbeidet med studiet at hele lærerpersonalet ved skolen var involvert. Dette skjedde både gjennom deltakelse i aksjonslæring etter modellen som er utviklet, og ved at hvert team hadde samtale med skoleledelsen og meg. Denne samtalen var basert på en guide, og la grunnlag for en metodetriangulering ved bruk av brevmetoden. Lærerne på hvert team skrev et felles brev om sin forståelse av innholdet i samtalen.

For det tolvte var jeg under bearbeidingen av motstand en samtalepartner for rektor. Selv om jeg spilte aktivt inn til hele personalet under perioden med motstand, så hadde rektor her en helt annen rolle enn meg. Rektor var arbeidsgiver mens jeg kom utenfra og kunne delta i dialogen uten å ha noen formell makt. Samtidig opplevde jeg å ha tillit og legitimitet i personalet slik at studiet kunne fortsette.

9.2 Lærernes forståelse av læreplanen relatert til læreplanteoretiske perspektiver

Læreplanfeltet har over tid beveget seg fra arbeidet med utvikling av læreplandokumenter til ulike teoretiske perspektiver på læreplanforståelse. De valgte læreplanteoretiske perspektiver i kapittel 2 har alle sammenheng med forskning på læreres tolkninger av læreplaner og arbeidet med dem i skolen (Goodlad 1979, Stenhouse 1975, Schwab 1979 og Ben – Peretz 1990). De valg som er gjort blir samtidig sett på som relevante for det spesielle og unike ved praktisk læreplanarbeid i skolen. Dessuten kan læreplanteori som annen samfunnsfaglig teori bidra til at skoleledere og lærere får kunnskaper som gjør at de er bedre rustet til å møte utfordringer som har med læreplanarbeidet i hverdagen. Denne avhandlingens temaer handler primært om læreplanarbeidet på skolenivå.

På skolenivået blir det forventet at lærerne gjør egne tolkninger av tekstene i læreplanene, som er vedtatt til bruk av politikerne på det samfunnsmessige nivå. Forskning viser at disse forventningene til skolenivået ikke alltid ble oppfylt. Jeg vil bruke Goodlads inndeling i det substansielle området, det sosiopolitiske området og det teknisk- profesjonelle området for å få drøftet dilemmaer som er kommet fram i den historisk fortellende rammen. I teoridelen er det vist til at dette er områder som kan gå over i hverandre innenfor læreplanforskning. Det er også slik i dette studiets empiri fra den historisk fortellende rammen.

I teoridelen ble det vist til at større forskningsprosjekter kan starte opp med temaer innenfor det substansielle området for etter hvert å bevege seg over i de to andre. Samtidig viste jeg til at de sosiopolitiske prosesser og det teknisk- profesjonelle området er vesentlige i denne avhandlingens teoribase. I det praktiske læreplanarbeidet vil gjerne disse to områdene virke sterkere enn prosessene innen det substansielle området. Det er deltakerne i de sosiopolitiske prosessene som påvirker og gjennomfører læreplanarbeidet, og som avgjør hvorfor noen læreplanområder blir prioritert mens andre blir valgt bort (Goodlad 1979). Det blir også vist til at det finnes lite forskning innenfor dette området fordi det er vanskelig å forske på (jfr. Engelsen 2000 A). Det teknisk- profesjonelle området handler om at deltakerne på hvert beslutningsnivå må ha kompetanse for å gjennomføre læreplanprosessen. Det handler om menneskelige ressurser, som gjelder både samarbeid, tidsrammer, budsjetter og deltakernes pedagogiske kompetanse.

Både problemstillingen, valg av læreplanteori og den strategi som har vært brukt i forhold til empiriinnhenting gjennom aksjonslæring i et forskende partnerskap, har etter hvert medført

at alle tre områder er trukket inn i forskningsarbeidet. Struktureringen innenfor områdene får dermed sortert den tekst og de oppsummeringer som har kommet fram gjennom prosessen som er beskrevet i den historisk fortellende rammen. Jeg har valgt å bruke disse tre kategoriene som et utgangspunkt for å vise at alle tre områder hører med i studiet. Samtidig er dette en erkjennelse av at disse læreplanområder også i dette studiet har vært svært sentrale.

9.2.1 Lærernes forståelse av dilemmaer innenfor det substansielle området

Et dilemma som kommer tydelig fram i materialet er at lærerne tolket teksten i L97 som om de både hadde *handlingsrom* og *handlingstvang*. Når vi ser empirien samlet så er det tydelig at lærerne opplevde handlingsrommet overordnet handlingstvangen. Dette opplevdes spesielt i forhold til at deres tolkninger av begrepene tilpasset opplæring og inkluderende skole i den generelle delen ga et handlingsrom i forhold til bruken av fagplanene. Samtidig viser empirien at lærerne er lojale mot L97, men at de bruker handlingsrommet til å gjøre gjennomtenkte valg. Dette er det samme moment som det blir vist til hos Ben – Peretz (1990) når det gjelder at læreplanen har potensial hvor lærerne aktiv avdekker de muligheter som ligger i læreplanteksten og det materialet som følger med. I læreplanteksten ligger det muligheter for kreativitet og selvstendig tenkning. Dette kommer tydelig fram i empirien fra Stien skole.

For det første kom det fram innenfor dette dilemma at tilretteleggingen av både det nasjonale lærestoffet og det lokale lærestoffet krevde at de gjorde bruk av egne vurderinger hvor de brukte handlingsrommet. I denne sammenheng var de oppmerksomme på muligheten til å velge bort hovedmomenter fra L97 i forhold til egne pedagogiske begrunnelser. For det andre viste lærerne til at hverdagen i skolen ofte krevde andre problemstillinger enn fagplanene i L97. Dette kalte lærerne for "øyeblikkets kunst" og mente det var åpninger for dette i den generelle delens fokus på elevinteresser og tilpasset opplæring. I denne forståelsen ligger også en ivaretagelse av dilemmaet mellom kunnskap og omsorg som jeg beskrev i kapittel 2. Samtidig mente noen en her befant seg i et dilemma mellom hva som var planlagt og hva som egentlig foregikk. Dette samme møtet med kryssende forventninger til lærerne er blant annet beskrevet av Monsen (1996). Også han kaller dette møtet for "øyeblikkets kunst".

Et tredje moment var at prosjektarbeid opplevdes som en metode som både skapte handlingsrom og handlingstvang. Lærerne mente de hadde mistet en del av metodefriheten, samtidig som prosjektarbeid hadde medført en frihet i valg av lærestoff. Et fjerde moment som viser dette dilemmaet er at lærebøkene med basis i læreplanen kan bli en handlingstvang.

Ulike lærebøker bør brukes og variasjon med læremidler er nødvendig. Noen lærere mente imidlertid at læreplanens potensial ble best utnyttet dersom en ikke bruker lærebøker i det hele tatt. I dialog med elevene kunne da læreren gjennom sitt handlingsrom skape lærestoff sammen med de elever en hadde ansvar for.

Det substansielle områdets beskrivelse av begrepet den oppfattede læreplan avslører at skoleledere og lærere oppfatter eller tolker innholdet i L97 på sin egen måte. Gjennom empiridelen har jeg vist til ulike dilemmaer som har oppstått med bakgrunn i deltakernes lesning, drøftinger og tolkninger av L97. Et viktig teoretisk poeng i forhold til avhandlingens temaer er at læreplaner ikke er oppskrifter som skolens folk skal følge slavisk. Det pedagogiske personalet på en skole må gjennom lesning og tolkning av læreplanen finne et potensial eller handlingsrom for utviklingsarbeidet ved skolen. Sagt på en annen måte trengs det en gjensidighet mellom hva lærerne kan trekke ut av potensialet som ligger i læreplanen og den forståelse for tilpasning som blir på egen skole (Ben – Peretz 1990, Engelsen 2001 B).

Et slikt perspektiv viser at læreplaner er komplekse og rike på et potensial for mangfoldige tolkninger. Mulighetene slutter ikke ved den ferdige utformede læreplanteksten. Kreativiteten er tilstede for at lærerne aktivt må avdekke det potensial som ligger i læreplanen. I dette ligger det at lærerne skal være lojale mot læreplanen, samtidig som de ved lesning og tolkning av den skal kunne legge inn sin egen forståelse. Gjennom erfaring som lærer vil en kunne se muligheter for reelle valg som er bak intensjonene i læreplanteksten. For å få i gang dette arbeidet trengs det både å vise at læreplanarbeidet blir høyt prioritert og gitt legitimitet av ledelsen. Dessuten bør det avsettes tilstrekkelig med tid slik at det kan utvikles kritisk kompetanse i personalet.

For å kunne skape handlingsrommet, viser innholdet i empirien at det leste avsnittet om *Lagarbeid* i L97 ble tolket som en forutsetning for et godt læreplanarbeid. Det første dilemmaet som kom fram var imidlertid at lærerne mente teksten om lagarbeid var preget av poesi som var vanskelig å relatere til egen hverdag. Som vi har sett er begrepet læreplanpoesi knyttet til at teksten er idealistisk, visjonær og harmonisk, men langt unna realitetene (Se for eksempel Svingby 1978, 79). Idealene i L97 var ikke de samme som lærernes forståelse av skolens virkelighet. Når det gjaldt tolkninger i forhold til teksten om lagarbeid så viste imidlertid lærerne til at dette avsnittet er et godt grunnlag for samarbeid i personalet. Dette fordi samarbeid blant personalet ble sett på som nødvendig i læreplanarbeidet. Empiriens

klare vektlegging av lærersamarbeidets betydning har relevans til den framstilling som det er vist til av Ben – Peretz (1990). Ved å sammenfatte empirien ser en imidlertid både dilemmaer og pedagogiske konsekvenser for lærernes samarbeid.

Det andre dilemmaet som blir synlig i denne sammenheng er mellom teamsamarbeid og individuelt arbeid. Dette er det samme dilemmaet som også er bekrevet av andre forskere (Se blant annet Hargreaves 1996). Jeg har fått fram empiri som viser at teamene fungerte ulikt i forhold til dette dilemmaet. Noen team mente de hadde funnet en god balanse, mens andre hadde for stor vekt på det individuelle arbeidet. Denne balansen innebar at lærerne måtte venne seg til ulikhet når det gjaldt kollegers faglige og holdningsmessige tolkninger i L97. Samtidig ble også harmoni og likhet på teamet vurdert positivt for et godt samarbeid. Når det gjaldt praktiske konsekvenser, som ble gjennomført, kom personalet fram til at alle team skulle ha fellestid der det ble brukt minimum to timer pr. uke av 190 t rammen. Dette mente en ville gi et bedre samarbeid på grunn av at tid ble prioritert til teamarbeid. I tillegg var lærerne opptatt av at hvert enkelt team måtte ha sine kontorplasser samlet på et rom.

Når det gjaldt lærernes forståelse av begrepene *tilpasset opplæring* og *inkluderende skole* i L97, så mente de teksten hadde svært høye idealer som var vanskelig å gjennomføre fullt ut i en komplisert hverdag med et mangfold av elever. Dette er en lignende forståelse som det ble vist til over om forståelsen av den utvalgte teksten om lagarbeid. Her kommer på ny dilemmaet fram mellom læreplanens poesi med utforming av idealer, og de muligheter og hindringer som finnes for gjennomføring i praktisk skolehverdag. Læreplanpoesien er langt på vei for idealistisk og umulig å omsette til praktisk virkelighet.

Ved å sammenfatte svarene fra lærerne i forhold til ressursdimensjonen, den sosiale dimensjonen, ulikhetsdimensjonen og kulturdimensjonen fra kapittel 2, får jeg et innhold som ikke direkte kan sammenlignes med andre studier. Når det gjelder *ressursdimensjonen* så var lærerne i de skriftlige svarene inne på at ulik økonomi i kommunene fører til ulike rammebetingelser for skolene til å ivareta tilpasset opplæring og inkludere elever. Læreres arbeide med tilpasset opplæring og inkludering blir vurdert som avhengig av gode økonomiske rammebetingelser.

Når det gjelder *den sosiale dimensjonen* så nevnte ingen av teamene dilemmaer som kan oppstå i forhold til kristendoms- religions- og livssynsfaget. Det blir også bekreftet av

ledelsen at denne undervisningen går sin gang uten at personalet opplever noe press fra foresatte og foreldre. Det kan heller se ut som om de dilemmaer som kan oppstå blir løst ved bruk av tilrettelagt tilpasset opplæring for å inkludere elevene. Her er det temaer og problemstillinger som det kunne vært utfordrende å forske videre på ved skolen. Dette fordi skolen hadde og har forholdsvis mange tospråklige elever.

I relasjon til *den kulturelle dimensjonen* opplevde lærerne at det var et problematisk dilemma mellom å tilrettelegge for tilpasset opplæring, og samtidig ta vare på fellesstoffet for elevene. Vektleggingen av felles referanserammer med fagstoff i L97 kunne ha blitt en handlingstvang for undervisningen. Vi har imidlertid tidligere sett at lærerne opplevde handlingsrommet og potensialet i L97 som overordnet handlingstvingen som lå i fagplanene. Et annet moment er at tema- og prosjektarbeid blir sett på som både begrensende og med muligheter for elevmedvirkning.

På en slik bakgrunn prøver også lærerne å ivareta sider ved *ulikhetsdimensjonen* ved å finne potensial og muligheter for den i L97. Tilpasset opplæring blir drøftet og vurdert som et overordnet prinsipp i en inkluderende skole for alle. De svar som har kommet fram i empirien står i relasjon til den beskrivelse av tilpasset opplæring og læreres handlingsrom fra kapittel 2. I prosessmodellen (Stenhouse 1974) legges det vekt på en inndeling etter begrepene "training", "instruction", "initiation" og "induction" i sammenheng med undervisningens ulike delprosesser med forskjellig innhold. Denne inndelingen sees i sammenheng med at det innenfor "induction" tilrettelegges for metoder og innhold som legger vekt på det individuelle og kreative hos eleven. I tillegg inneholder begrepet "initiation" forståelse av elevenes muligheter til å bli kjent med sosiale normer og verdier slik at de kan vurdere egne handlinger i forhold til andres reaksjoner.

Når jeg ser lærernes forståelse av tilpasset opplæring og inkluderende skole, så står dette også i forhold til begrepet "induction" i prosessmodellen. Lærernes forståelser av begrepet inkluderende skole kan i tillegg sees i forhold til begrepet "initiation" fra prosessmodellen. Det ser ut som om forståelsen hos lærerne av begrepet inkluderende skole kan kobles opp i mot både "induction" og "initiation". Sagt på en annen måte tolker lærerne L97 slik at en inkluderende skole medfører tilpasset opplæring. Det er en gjensidighet mellom begrepene tilpasset opplæring og inkluderende skole.

Imidlertid har det kommet klart fram gjennom empiriinnhentingene at lærernes tolkninger av tilpasset opplæring i L97 kan være problematiske i forhold til foreldre/foresattes forståelse av skolen. Det har blitt vist til at læreres arbeide med å tilrettelegge for tilpasset opplæring blant elevene har fått fram motstand blant foreldre/foresatte. Mens lærerne har tolket L97 i forhold til at tilpasset opplæring og likeverd er å behandle elevene ulikt, etter deres forutsetninger, så mente foreldre/foresatte at det var mest rettferdig å behandle alle likt. Det har i denne sammenheng kommet fram et dilemma mellom "rettferdighet" og "likeverd". Ved å gå inn i læreplanen og vise til begrepene tilpasset opplæring og inkluderende skole for de det gjelder, har lærere i skole - caset arbeidet med å få forståelse for hva tilpasset opplæring og inkludering innebærer hos foreldre/foresatte. Både lærere og skoleledelsen mener at foreldre/foresatte som bruker "rettferdighet" som en motsetning til tilpasset opplæring, kommer med erfaringer fra egen skolegang relatert til dagens L97 skole. Det har også kommet fram synspunkter om at det er vanskelig for foreldre/foresatte at elevenes ulike forutsetninger blir synliggjort av lærerne.

9.2.2 Lærernes forståelse innenfor det sosiopolitiske området

Den historisk fortellende rammen viser *hvorfor* skolelederne og lærerne ved skolen arbeider med L97. Dette kan sammenfattes i forhold til begrepet det sosiopolitiske området. I innledningsfasen av prosjektet var både utdanningsdirektøren i Buskerud og kommunaldirektøren i kommunen med på å gi legitimitet og status ved å velge ut case-skolen som deltaker i prosjektet. Dessuten er det flere ganger i materialet vist til at en veileder utenfra med forskerperspektiv ga prosjektet status og faglig tyngde. Legitimitet med bakgrunn i myndighetenes prioriteringer og faglig støtte gjennom veiledning utenfra blir også hos Ben – Peretz (1990) lagt til grunn for et godt utgangspunkt til læreplanforskning og læreplanarbeid.

I oppfølgingsfasen og avslutningsfasen var ikke utdanningskontoret inne i prosjektet. Den oppfølgende aksjonsforskningen ble satt i gang av fem hovedgrunner. For det første fordi skoleledelsen hadde god erfaring med gjennomføringen av den innledende perioden. For det andre fordi skoleledelsen ønsket å utvikle personalet videre i forhold til forståelse av L97, og for det tredje fordi det skulle arbeides med en utviklingsoppgave innenfor studiet det er vist til i skoleledelse. Det fjerde momentet var at lærerpersonalet ville være med i studiet for å utvikle sin forståelse av læreplanen. Den femte hovedgrunnen var at jeg gjennom videre aksjonsforskning ved skolen kunne hente inn nødvendig empiri til denne avhandlingen, samtidig som jeg fikk være med å utvikle forståelsen av L97 ved skolen.

I denne oppsummeringen har jeg i fortsettelsen valgt å bruke innhold fra plangrupperarbeidet og beskrivelsen av motstand i studiet for å beskrive momenter innenfor det sosiopolitiske området.

Både Schwab (1983) og Ben – Peretz (1990) får fram at det bør settes av tid til arbeide i en plangruppe for å tilrettelegge læreplanarbeidet ved skoler. Her blir lærerne sett på som de viktigste medlemmene fordi de iverksetter arbeidet med læreplanen i forhold til elevene de kjenner. I tillegg blir det viktig at skoleledelsen er med. Dette gir gruppen status samtidig som skoleledelsen gjerne har stor innflytelse i implementeringsarbeidet. Legitimiteten til arbeidet styrkes dersom myndigheter eller skoleeier er med på å støtte arbeidet ressursmessig. Det argumenteres for å ha med både forskere og veiledere som kommer utenfra for å styrke kompetansen og statusen til prosessene. Dessuten kan elevene ha medlemmer i plangruppen for å få synliggjort sine synspunkter og behov.

Som vi så i 9.1 var plangruppen ved skolen sammensatt av lærere som var ledere for hvert av lærerteamene, skoleledelsen og meg som veileder. Dermed var plangruppen satt sammen etter kriterier som har bakgrunn i læreplanteorien. I denne plangruppen var det ikke en lærer som var leder. Gjennom hele prosessen hadde gruppen flat struktur med ingen formell leder. Likevel så vi i 9.1 at skoleledelsen hadde et særlig ansvar for å tilrettelegge for aksjonslæring i personalet, mens jeg som forsker hadde ansvar for at studiet også kunne bli forskning. Sagt på en annen måte hadde både skoleledelsen og jeg ansvar som gikk lenger enn å bare delta og komme med innspill i det forskende partnerskap.

Den historisk fortellende rammen viser at møtene i plangruppen for en stor del var med på å tilrettelegge innholdet i læreplanarbeidet ved skolen. Alle som satt i denne gruppen hadde dermed muligheter for innflytelse på arbeidet. Med bakgrunn i de ansvarsområder som er beskrevet om det forskende partnerskap, hadde nok reelt sett skoleledelsen og jeg som veileder sterk innflytelse på prosjektet.

Den oppfølgende aksjonsforskningen medførte etter en stund motstand blant lærerne. Dette er imidlertid ikke uvanlig i studier som innebærer utvikling, og flere forskere viser til lignende situasjoner (Se for eksempel Sørderstrøm 1996, Tiller 1999, Hermansen 2001 B, Salo 2002). Motstanden hadde flere momenter i sitt grunnlag. For det første hadde jeg gjennom min kjennskap til skolen det første året skrevet ut eksemplere som viste at ikke alt fungerte like

godt i læreplanarbeidet ved skolen. Her havnet aksjonslæringen i et dilemma mellom hva som ble oppfattet som viktig og hva som senere kunne publiseres. Dette er særlig et etisk dilemma og handlet spesielt om å beskytte enkeltindivider blant lærerne. Denne etiske dimensjonen ble også, som tidligere nevnt, ivarettatt ved at skoleledelsen deltok i deltakervalidering av teksten. For det andre kom det fram synspunkter om at jeg gjennom forskningsstrategien kom for tett inn på det som skjedde, og fikk vite for mye om lærerarbeidet og læreplanarbeidet ved skolen. For det tredje handlet det om at lærerne mente de hadde for liten tid til å gjennomføre skrivningen av brevene.

I møtet med lærerne for å fortsette aksjonslæringen kom det fram meninger som viste at de mente det var viktig å synliggjøre både situasjoner og personer som ikke fungerte. Dessuten kom det fram meninger om at prosjektet hadde utviklet og skapt læring hos personalet. Rektor tildelte 6 timer til hvert team for at de skulle kunne skrive ut et referat med sin forståelse av samtalen. Den tildeling av timer til prosjektet som her skjedde viser at lærerne var opptatt av tid for å gjennomføre skrivningen. Dette momentet kan i tillegg knyttes sammen med ressursdimensjonen og viser at økonomi og ressurser til læreplanarbeid har betydning for muligheter til gjennomføring. Dessuten kan fokuseringen på tid knyttes sammen med de synspunkter som kommer fram hos Ben – Perez (1990). Etter drøftingene med personalet, ble det holdt et kort klubbmøte som vedtok at aksjonsforskningen ved skolen kunne fortsette.

I innledningsfasen ble det vist til at en lærer ikke deltok i lesningen av teksten i L97 og at noen lærere ikke syntes at drøftingene i team og plenum angikk dem. Det var lærere ved skolen som ikke deltok aktivt i arbeidet med L97 og som ville være i fred. Vi har også sett at det kom fram forståelse av begrepene tilpasset opplæring og inkluderende skole som innebar lav kompetanse i læreplanarbeidet.

Denne kulturen som var blant noen få lærere ved skolen kan beskrives som "den tapte verden" i forhold til arbeidet med å lese og tolke L97. På den annen side fantes det en dominerende reformkultur med aktive lærere som var åpne for å være med i arbeidet med L97. Lærerne som tilhørte reformkulturen hadde mye til felles med det Stenhouse (1975) kaller "den forskende lærer". Lærerne innen reformkulturen var med på å utforske egen forståelse av læreplanen gjennom den tilrettelagte aksjonslæringen ved skolen.

9.2.3 Lærernes forståelse innenfor det teknisk- profesjonelle området

Den historisk fortellende rammen viser *hvordan* jeg sammen med skoleledelsen og lærerne gjennomførte studiet i et forskende partnerskap. Gjennom prosessene i plangruppen ved Stien skole, ble det utviklet en modell for læreplanarbeidet som både skulle ivareta avhandlingens problemstilling og utvikle personalets forståelse av L97. Denne modellen har også bakgrunn i vitenskapsteoretisk grunnlagstenkning i forhold til phronetisk forskning (Flyvbjerg 1991 A og B, Hermansen 2002 A og B). Ved å ha nærhet til deltakerne gjennom det forskende partnerskap og se på praktiske situasjoner, kom vi fram til hvordan modellen burde være. Tilrettelegging av aksjonslæring ble betraktet i forhold til skolens strukturelle oppbygning hvor lærerne leste og tolket L97 både som individer og sammen med sine kolleger på teamet. Både den individuelle lesning og tolkning av L97, og lærernes kollektive forståelse gjennom kommunikativ validering var med å gi svar på deres forståelse av læreplanen.

Modellen som er utarbeidet er knyttet sammen med lærernes lesning og tolkning av utvalgte tekster med grunnleggende begreper i L97. Samtidig er denne modellens spesielle strukturering av tid og progresjon innenfor hvert tema tilpasset dette studiets innhold. Den er bakgrunn for å tilrettelegge en arbeidsmåte for skolelederes og læreres lesning og tolkning av L97. I denne tilrettelegging av aksjonslæring er kombinasjonen av individuell tid til lesning med den enkeltes notater fra utvalgte tekster i L97, etterfulgt av teamdrøftinger og plenumsdrøftinger, basis for både innhenting av empiri og aksjonslæring i personalet. For å synliggjøre modellen, viser jeg tidsplanen vi kom fram til for arbeidet med hvordan personalet har gjennomført arbeidet med den enkelte teksten som ble valgt ut i L97, fordelt over tre dager etter følgende strategi:

1. dag 2 timer: I - Individuell lesning der den enkelte lærer tar notater fra den utvalgte teksten i L97.
2. dag 2 timer: T- Med bakgrunn i den enkelte lærers notater blir drøftinger med skriftlige oppsummeringer gjennomført på hvert team.
3. dag 2 timer: P - Med bakgrunn i teamdrøftingene legger hvert team fram sine skriftlige og muntlige synspunkter i plenum for personalet.

Under arbeidet med case – studiet ble denne modellen etter hvert kalt ITP modellen, fordi den var basert på de ovennevnte arbeidsformer med Individuelt arbeid, Teamdrøfting og Plenumsdrøfting. Lignende måter å arbeide på innen forskning med fokus på skoleutvikling

har tidligere vært brukt blant annet ved skoler i Danmark (Løve og Nielsen 1996). Gjennom hele arbeidsprosessen med aksjonslæring, har denne modellen blitt vurdert av lærerne etter hver økt. I denne sammenheng har det vært slik at det er gjort et klart skille i forhold til hva som her forstås med begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring. Aksjonslæring etter modellen som ble utviklet ble vurdert stadig mer positivt etter hvert som arbeidsprosessen gikk framover.

Samtidig har vi sett at det i en periode var motstand mot prosjektet. Denne motstand gikk ikke på aksjonslæring etter modellen, men mest på at det var for liten tid til å skrive ut de brevene som plangruppen ønsket. Dette ser vi av de vurderinger som er gjort etter hver enkelt arbeidsøkt i det innledende aksjonsforskningsarbeidet om lesning og tolkninger av L97 i forhold til begrepene inkluderende skole, tilpasset opplæring, lagarbeid og i det oppfølgende aksjonsforsknings- arbeidet om handlingsrommet og handlingstvangen i L97. Samtidig er de vurderinger som kommer fram i brevene fra lærerne meget positive til bruk av modellen for å tilrettelegge arbeid med L97 i kollegiet.

For det første kommer det fram at lærerne etter hvert ønsket fleksibel bruk av arbeidstid når den individuelle lesningen skulle foregå. Til å begynne med leste alle gjennom teksten i L97 og tok notater på samme tidspunkt på skolen. I ettertid tror jeg at denne samlede lesningen i begynnelsen av prosjektet var med på å gi det legitimitet. Det at skoleledelsen avsatte tid til dette arbeidet viste at dette var viktig i læreplanarbeidet ved skolen. Likeledes ble det naturlig å bruke en mer fleksibel arbeidsmåte når lærerne ble mer vant til metoden. Dette også fordi noen syntes det var tungt å arbeide med individuell lesning og tolking av L97 like etter en intensiv arbeidsdag med elevene på skolen.

For det andre blir det vist til at det var viktig at plangruppen hadde valgt ut en passe avgrenset tekst i L97 til den tid som var satt av til lesning. Dette gjorde at egen forståelse gjennom lesning av teksten var mulig. For det tredje måtte ikke bruk av tid til aksjonslæring etter modellen overforbrukes. Lærerne mente det var passende å bruke modellen som grunnlag for tilrettelegging av aksjonslæring to til tre ganger i semesteret. Det fjerde momentet som ble fokusert, var at diskusjonene på teamene ble meningsfulle fordi alle gjennom lesningen av læreplanen i forkant var godt forberedt til diskusjonen. For det femte mente lærerne at de gjennom arbeidet etter modellen fram til og med framlegg og drøfting i plenum hadde fått et mer felles ståsted i arbeidet med L97.

9.3 Tilknytning til phronetisk forskning og noen metodologiske overveielser

Som vi har sett er studiet relatert til begrepsbruken i phronetisk forskning. Forskerrollen i studiet er relatert til et casestudie ved en skole med nærhet til praktiske hendelser, hvor dialogen mellom deltakerne i det forskende partnerskap tilrettelegger et bytteforhold mellom å utvikle skolen, og at jeg forskningsmessig skriver ut den historisk fortellende rammen. Studiet handler også om forståelsen av verdier i sammenheng med begrepet inkluderende skole i L97, dessuten om ulike roller i aksjonslæringen og at rektor har vært min nærmeste samarbeidspartner. Som vi har sett over har rektor med sine oppgaver et spesielt ansvar for tilrettelegging av læring i personalet. Dette innebærer også at rektor har makt til i sterk grad å påvirke prosessen.

På en slik bakgrunn er studiet innefor disse perspektiver i samsvar med phronetisk forskning når det gjelder forståelsen av den konkrete vitenskap. Phronetisk forskning fokuserer som nevnt under 5.3 på de generelle kriterier; verdier, makt, nærhet til deltakerne, praksis, konkrete cases, kontekst, hvordan man gjør studiet, det narrative, aktør/struktur og dialog.

En hensikt med studiet har vært å tilrettelegge en strategi som muliggjør å ta vare på læreres forståelse av læreplanen. Strategien som er valgt og sammenhengen med phronetisk forskning krever at "lærerens stemme" kommer fram i denne avhandlingen. Dette samsvarer med Goodsen (2000) som ser det som sentralt at fokus flyttes fra forskning i forhold lærerens praksis, og at læreren, som utviklingen er ment for, bør komme til ordet med sin stemme. Begrepet "lærerens stemme" kan stå både for den individuelle og kollektive stemmen som er karakteristisk for lærerne.

Den historisk fortellende rammen er min framstilling av den tilrettelagte aksjonslæringen slik jeg opplevde den. Deltakervalidering har vært brukt i forhold til at skoleledelsen har lest igjennom og kommentert noe på tekstene. Slik sett er den historisk fortellende rammen en fortelling som også rektor sier han kan forholde seg til. Jeg har imidlertid ikke sjekket ut lærernes forståelse av den skrevne teksten.

I forhold til drøfting av tvil og troverdighet omkring utformingen av den skrevne teksten i den historisk fortellende rammen er noen grunnleggende hermeneutiske trekk ved Ricæurs distanseringshermeneutikk med begrepet "Den trefoldige mimesis" verdifulle å ta med.

Dette begrepet fungerer som et redskap for å forstå en virkelighet vi allerede er deltakere i (Hermansen og Rendtorff 2002). Her brukes Aristoteles begreper *poiesis*, *mimesis*, *praxis*, *mythos* og *katharsis* som grunnleggende kategorier for å forstå menneskelige handlinger. Menneskets skaperkraft knyttes til begrepet *poiesis*, som har sammenheng med *mimesis*. Dette er fortellerens eller historieskriverens evne til å få fram tekst eller avbildninger i forhold til handlinger mennesker gjør. *Mimesis* ligger til grunn for å strukturere et *mythos*, som er en fortelling som er konstruert, og en kreativ aktiv prosess hvor fortelleren eller historikeren gjenskaper vesentlige sider ved *praxis* i form av en *intrige*.

Sagt på en annen måte finnes det en konkret handling som tolkes av den kreative forfatter, som skriver ut og rekonstruerer denne virkelighet som en tekst. Ricæurs oversatte tekst til dansk om *Tid og Fortelling den trefoldige mimesis* i Hermansen og Rendtorff (2002) betegner Aristoteles begreper på følgende måte.

Mimesis 1 uttrykker en eksistensiell forforståelse som er ureflektert, og som handler om en ikke formidlet *praxis*. Denne virkelighet kan beskrives vitenskapelig ved å bruke ulike måter fra handlingsvitenskapene. Forforståelsen av den aktuelle virkelighet påvirker fortolkningen. I dette ligger blant annet at hverdagspråket er avhengig av tidsforståelse i fortid, nåtid og framtid. Det påpekes at vi i det daglige lever i en virkelighet styrt av tidsperspektivet hvor vi bruker narrative strukturer som språk, symboler og tegn for å holde orden på hva som skjer i den vanlige hverdagen. Dette er grunnlaget for at prefigurasjonen kan innpasses i en tekstuell konfigurasjon. I denne sammenheng blir fortellingen en del av en prosess for å skape mening og forstå den virkelighet vi lever i. I bevegelsen fra *mimesis 1* til *mimesis 2* blir det mulig å fortelle om de menneskelige praktiske handlinger.

Mimesis 2 handler om at forfatterne gjennom sin tolkning skaper en konfigurasjon hvor vi kommer til en dypere forståelse av de praktiske handlinger over tid og det historiske forløp. For å kunne fungere godt innenfor å skape en *mythos*, *intrige* eller et *plot* må forfatteren ha en narrativ kompetanse, slik at en sak kan forklares ved å bli fortalt. Forfatteren må derfor ha evne til å gi fortellingen retning, strukturere innholdet, mening og sammenhenger. Den aktuelle tekst er gjennom en konfigurasjon kommet fram gjennom en fortolkningsprosess og kan analyseres både semantisk og semiotisk. I dette innholdet ligger det at *mimesis 2* er det formidlede ledd mellom *mimesis 1* og 3.

Mimesis 3 legger vekt på at det oppstår et forhold mellom den skrevne teksten og den som leser teksten. Begrepet refiguration viser til at leseren fortolker teksten i forhold til sin forforståelse med konfigurasjonen for å skape forståelse og mening i forhold til sin eksistensielle situasjon. Den som leser og tolker teksten utformet i mimesis 2, ser den i sammenheng med sin egen samtid og erfaring. I prosessen fra mimesis 2 til mimesis 3 oppfatter leseren tekstens potensiale, og gjennom dette blir fortellingen fullbyrdet. Sagt på en annen måte skjer det en refiguration av leserens eksistens ved å lese teksten og gjøre noe med den gjennom fortolkning. Det er i dialogen mellom leser og tekst at leseren reflekterer seg inn i teksten med bakgrunn i sine forutsetninger og fortolker den. Samtidig styrer teksten tolkningen slik at det åpnes muligheter som ikke er ubegrensede hos den som leser.

Sentralt i denne teori om fortolkning er forholdet i distanse mellom tekst og leser. Muligheten for erkjennelse er avhengig av slik distanse. Denne distanse knyttes også sammen med begrepet "mistankens omvei" som innebærer en mistanke eller tvil til egen forståelse. Mistanken innebærer fokus på det kritiske blikk med muligheter for selvbedrag. Dette punktet beskrives som svært viktig fordi en ellers lett kan ha evnen til både selvbedrag, fortrenghing og en naiv hermeneutikk. Historiefortelling innebærer i en slik sammenheng distanse gjennom mistankens omvei og bruk av kritikk hvor en tviler på egne utsagn og beskrivelser. Den foreliggende historiske fortellende rammen i avhandlingen har på en slik bakgrunn forhåpentligvis en robust framstillingsmåte som er med på å skape troverdighet hos leseren.

Eksempelvis vil den aksjonslæringsprosess som er gjennomført i denne avhandlingen kunne bli preget av et selvbedrag og harmonisering til ulike sider ved det forskende partnerskap. I en slik sammenheng er det viktig å finne en måte hvor mistankens omvei kan muliggjøres. Studiet ved skolen har vært en prosess hvor jeg har vært oppmerksom på hvor viktig det er å ha distanse til det som har skjedd for å mest mulig unngå legitimering og tildekking. I Hermansen (2001 B) heter det om innholdet i hans avhandling:

"Prosjektet er i denne synsvinkel ikke et narcissistisk navlepilleri, men et forsøg på at skape den distance, som muliggjør åpning for de nye synsvinkler. Afhandlingens validitet beror således ikke på, om det, der er berettet i den, er "sandt", men om det er sandsynligt. Er det, der beskrives, nu også det, der kunne være sket? Hvis dette spørgsmål kan bekræftes, har afhandlingen lagt allen eller i hvert fald tommer til erkendelsen om processer i skoleudviklingen." (Hermansen 2001 B, s.316)

Det foreliggende studiet med skoleutvikling gjennom aksjonsforskning og aksjonslæring har vært styrt av prosesser, hvor distanse gjennom min skepsis har vært et korrektiv til valg av ord i teksten som er skrevet ut. Også fordi jeg har vært inne i et forskende partnerskap med tilrettelegging av aksjonslæring med læreplanen, som preges av at det ikke handler om absolutte sannheter, vil prosessen være problematisk og evidensbelegge. Dette innebærer at denne prosess ved tilrettelegging av aksjonslæring muligens vil kunne dekonstrueres og gis en annen betydning enn den jeg er kommet fram til. I dette arbeidet forutsettes ikke, som ved en falsifisering, at forskeren vil sikre at sine resultater eller teorier er de beste, og som objektivt sett er nærmest sannheten.

I studiet ble det utviklet en egen modell som dannet bakgrunn for å tilrettelegge aksjonslæring blant lærerne, slik at det kunne skapes forståelse av tekster i den generelle delen av L97. Gjennom tilrettelegging av aksjonslæring i individuelle og kollektive prosesser får studiet fram både muntlig og skriftlig informasjon fra lærerne. Empirien i forhold til lærernes forståelse av læreplanen har dermed et innhold med ord, setninger og begreper som tilhører lærerne i casestudiet, og som danner utgangspunkt for analysene. Denne beskrevne strategi for å få fram lærernes stemme i forhold til forståelse av læreplanen har ikke tidligere vært gjort i større forskningsarbeider i vårt land. Studiet er et bidrag til å skape sammenheng mellom strategi og innhold i aksjonsforskning med skolen som case når fokus rettes mot læreplanarbeid og læreplanforståelse.

Grunnlaget for dette studiet har vært mine valg av teorier til den teoretiske referanserammen som har vært med å styre min forforståelse i likhet med hva deduksjon forutsetter. Samtidig har studiet vært sterkt preget av hva som har kommet fram i de empiriske fakta gjennom induksjon. Gjennom arbeidsprosessen med studiet har jeg hatt behov for teoretiske disposisjoner, som jeg kunne bruke pragmatisk, og som også har vært preget av min forforståelse gjennom tidligere arbeide med teori og erfaringer fra skolen. I denne sammenheng har jeg hatt opplevelser av at teoretiske disposisjoner ble ubrukelige, mens andre fortsatt kunne være med, i forhold til det som virkelig skjedde med aksjonslæringsprosessen inne i skolen. Denne balansegangen eller tilnærmingen har flere likhetstrekk med begrepet abduksjon fra metodelitteraturen. Historisk sett har dette begrepet blitt brukt av Aristoteles ved hans beskrivelse av en "apologisk" slutning. I vår tid er abduksjon igjen tatt i bruk av amerikanske pragmatiske filosofer som C.S. Peirce.

Både hos C. S. Peirce (1994) og M. Alvesson og K. Skoldberg (1994) blir abduksjon beskrevet som en metode som er forskjellig fra induksjon og deduksjon. Som ved induksjon preges abduksjon som metode av empiriske fakta. Abduksjon avviser likevel ikke tilstedeværelsen av teoretisk forforståelse. I likhet med induksjon går abduksjon som metode ut i fra enkelttilfeller i empirien, men tar samtidig i bruk teoretisk begreper og forestillinger som redskaper for å forstå det eller de aktuelle tilfeller. Under prosessen i studiet utvikles det empiriske området gradvis samtidig med at det utbygges og justeres innefor teorien.

Alvesson og Skoldberg (1994) mener den abduktive metoden anvendes ved mange empiriske undersøkelser. I vårt land er den abduktive metoden blitt fremhevet og drøftet ved tidligere doktorgradsarbeider av blant annet R. Tangen (1998) og F. D. Raaen (2002). M. Hermansen (2001 A og B) skriver at abduksjon preget hans forskningsarbeide. Abduksjon er begynnelsen eller slutten på noe som forskere kan sette spørsmålstegn ved eller endog avvise og er gjerne langt fra evidens. Abduksjon kan også sees på som del av et erkjennelsesverktøy med bruk av hypoteser, falsifikasjons og sandsynlighetsvisning som kan lede til evidens. Abduksjon har på denne måten en svært ydmyk plass i den vitenskapelige erkjennelse. Antakelsene kan dukke opp som muligheter, men vil slukkes når det ikke er mer energi som kan holde liv i dem. Det abduktive forslag kommer som "et lynglimt". I dette ligger det også en innsikt og en mulighet for ulike fortolkninger.

"Det er sandt, at vi havde de forskellige elementer i hypotesen i tankene før da; men det er ideen om at sette noget sammen, som vi aldrig havde drømt om at sætte sammen, der i et glimt viser os det nye forslag, som vi kan overveje." (Peirce 1994, s.164)

Abduksjon blir slik sett et begrep som innebærer å se på muligheter, det uferdige og at det gjerne er en fortsettelse. En naturlig fortsettelse med bakgrunn i dette studiet kan for eksempel være et nytt studie som tilrettelegger aksjonslæring i en skole for få fram kunnskap om hvordan lærere organiserer undervisningen med fokus på å inkludere elever.

Slik jeg i denne avslutningen har forholdt meg til begrepene phronetisk forskning, mimesis med mistankens omvei og abduksjon, viser at studiet med tilrettelegging av aksjonslæring i et forskende partnerskap, med hensikt å utvikle en skole slik at lærerne bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole, har vært et vitenskapelig arbeid preget av kompliserte og utfordrende områder både teoretisk og empirisk.

9.4 Epilog

I dette studiet har jeg som forsker kommet inn i en skole og vært en del av et forskende partnerskap sammen med skoleledelsen og alle lærerne. Jeg har vært med inne i skolen og tilrettelagt aksjonslæring. Slik sett har jeg kommet bak skolens ytre fasade. Likevel har jeg hatt som primæroppgave å fokusere på gjennomføringen av studiet, som en kombinasjon av aksjonsforskning og aksjonslæring. Som forsker har jeg samhandlet med skoleledelsen og lærerne i forhold til problemstillingen. Med en slik forskerrolle, har jeg ikke vært med inne i lærernes undervisning av elevene i skolens innerste rom.

I slutfasen med å skrive sammen avhandlingen våren 2003 hadde jeg en samtale med rektor ved skole-caset. Samtalen ble gjennomført i forhold til hans gjennomlesning og vurdering av den historisk fortellende rammen i kapittel 6, 7 og 8. Som vist til i avhandlingen har han også lest gjennom tekstene og vurdert dem tidligere.

Under denne samtalen sier rektor at skoleledelsen og lærerne fremdeles arbeidet med aksjonslæring etter modellen. Dette gjorde de selv om en del av lærerne nå var nye og andre hadde sluttet. Rektor la vekt på at aksjonslæring ikke opplevdes som noe fundamentalt nytt. Det som gjør denne form for aksjonslæring særlig egnet er systematikken i arbeidet og avsatt tid med muligheter for individuell lesning og reelle drøftinger i team og plenum med både muntlige og skriftlige framstillinger. Gjennom studiet med aksjonslæring mente rektor skolen hadde fått en strategi eller arbeidsmåte som de også senere kunne bruke ved innføring av eventuelt nye nasjonale læreplaner eller andre aktuelle temaer. Slik han så det, skaper aksjonslæring forståelse og kompetanse hos både skoleledelsen og lærerne.

Om det i nærmeste framtid kommer til å bli arbeidet på skolenivået med nye læreplaner, kan det svares positivt på. Et interessant tema i den sammenheng vil være hvilken læreplantype som vil bli valgt, og om den kan ivareta de dilemmaer som er skissert i denne avhandlingen med læreplanarbeidet på skolenivå. I vårt land har det fram til nå vært bred politisk enighet om at de sentralt gitte læreplanene skulle videreføres (jfr. Raaen 2002). Læreplanen L97 har i dag status som forskrift. Samtidig har vi sett i kapittel 2 at departementet blant annet gjennom St meld nr 28 (1998-99) ønsket å tilrettelegge for en kursjustering i utdanningspolitikken med et større lokalt handlingsrom for skolelederne og lærerne gjennom lokal tilpassing og organisasjonsutvikling.

Dette kommer fram flere steder i meldingens tekst. Dessuten ble dette konkretisert gjennom innhold i opplæringsloven av 1. august 1999. Dette innebærer større ansvar både til den enkelte kommune og skole i arbeidet med læreplanen.

Det blir av forskere også gjerne vist til at vi nå lever i et postmoderne samfunn hvor sannheter ikke lengre finnes. Med et slikt ståsted er en opptatt av at det finnes mange og ulike sannheter. Slik sett er sannhet subjektiv og universell. Tidligere betraktet samfunnet sannhet som universell og objektiv. Etablert kunnskap og behovet for å overføre kunnskap blir i en slik sammenheng nedtonet og marginalisert (Jfr. Hargreaves 1996).

På en slik bakgrunn er det mulig at de nasjonale læreplaner ikke klarer å følge med tiden. Det nasjonale nivå vil stå i en vanskelig situasjon når det gjelder valg av tekst med innhold. Det kan derfor være relevant å spørre om den eventuelt neste nasjonale læreplanen i vårt land vil kunne inneholde mindre ambisiøs tekst med ønskelige intensjoner og prinsipper. Dersom dette kommer til å skje vil grunnskolens lærere kunne få et større handlingsrom i forhold til å velge hva som blir sentralt for elevene ved den enkelte skole. Dette kan igjen innebære større variasjon og ulikhet mellom skolene. Om skolen skal være inkluderende må skolen fremdeles kunne møte den enkelte elev og tilrettelegge for tilpasset opplæring. En slik læreplan vil legge klart mindre vekt på felles referanserammer enn teksten i L97. Kanskje kan det også komme så langt at utdanningsmyndighetene i vårt land ikke lenger vil ha intensjoner om å utarbeide nasjonale læreplaner. Handlingsrommet til skoleledere og lærere vil da bli stort. Samtidig kan dette handlingsrommet begrenses av kontroll gjennom ulike former for nasjonale vurderinger.

I NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnpplæring* blir det lagt vekt på at det i vårt land mangler systematiserte data på resultater fra skolen, som er i en slik form at "læresteder" og "skoleeier" kan nytte seg dem. Det blir lagt vekt på at skolene ikke systematisk tar i bruk kartlegging av elevene og prøver som er "læringsstøttende". I tillegg blir det vist til at i Vest-Europa er vi blant de få som mangler kvalitetsvurdering av grunnpplæringen. Det påpekes at vårt land mangler redskaper som kan vurdere prosesser og resultater i skolen. Samtidig kommer det fram at en mener et nasjonalt system for kvalitetsvurdering bør sikre at slik vurdering også kommer på dagsorden i den enkelte kommune og fylkeskommune. Den nasjonale vurderingen skal legge vekt på det helhetlige læringsutbyttet elevene får i grunnpplæringen, og ha basis i opplæringsloven og den nasjonale læreplanens generelle del.

Det blir foreslått at det skal gjennomføres nasjonale prøver for vurdering av det helhetlige læringsutbytte med vekt på kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Nasjonale prøver skal blant annet legge vekt på å vurdere basisferdigheter spesielt innenfor fagene norsk, matematikk og engelsk. Utvalget legger også vekt på at slik vurdering er en forutsetning for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. I tillegg er det foreslått at det etableres en nasjonal nettbasert kvalitetsportal. Hensikten med kvalitetsportalen er å gi skoleeier og den enkelte skole et verktøy for sammenstilling av informasjon som grunnlag for arbeid med vurdering og utvikling.

Som vist til ovenfor, vil utformingen av nasjonale prøver bli forankret i den nasjonale læreplanen. Disse prøver vil da komme til å påvirke skolelederes og læreres arbeide med læreplanen. Om den nasjonale læreplanen vil gi lærerne et større handlingsrom, så kan de nasjonale vurderingssystemer som kommer kunne gjøre handlingsrommet mindre. Det kan med andre ord være fare for at de nasjonale prøvene kan komme til å bli "den egentlige læreplanen". På en slik bakgrunn vil det i framtida være sentralt for skoleledere og lærere å forholde seg til balansegangen mellom handlingsrommet og handlingstvangen som ligger i den nasjonale styringen med læreplaner og kvalitetsvurdering. Kanskje vil det også være et poeng at en knytter den nasjonale vurderingen til kompetanse hos elevene og ikke til tekst i gjeldende læreplaner.

I forhold til ideen om en inkluderende skole, kreves det forståelse for at elevene har ulike behov i læringsprosessen. At skoleledere og lærere forstår handlingsrommet og muligheter for valg med tilrettelegging av tilpasset opplæring er grunnleggende i en slik skole. Samtidig vil en inkluderende skole med tilpasset opplæring også kunne tvinge fram individuell elevvurdering. En aktuell problemstilling for videre forskning i denne sammenheng vil være: "Aksjonslæring i et forskende partnerskap som strategi for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanen og den nasjonale vurderingen i forhold til idealet om en inkluderende skole."

LITTERATURLISTE

- Alvén, M. og Skoldberg K. (1994) *Talning och matematik i förskolan*. Vetenskapligt och kvalitativt medel. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, S. S. (1997) *Case - studier og genoplysning*. Copenhagen: Gyldendal. Dronningborgs - Sandholm Psykologiske!
- Artworske, G. (1985) *School Codes and Teachers work*. First edition. New York: Praeger. Doktoravhandling. Mahwah: Libris Forlag
- Arneberg, P. (1999) *My bok om et viktig tema: samarbeid med foreldre*. *Norsk skoleblad* 1999 (20)
- Arneberg, P. og Overstad, B. (2001) *Fra tilskudd til skole: Om skolearbeid og klasseromspedagog og inkludering*. Oslo: NKS-Forlaget
- Bass - Perutz, M. (1990) *The Teacher-Curriculum Enactment: From Teacher to the Tyranny of Tests*. State University of New York Press. Albany
- Berg, G. (1995) *Skolekultur - nye led til skolens utvikling*. Trondheim: Bellin
- Berg, G. (1999) *Skolekultur - utviklingen til skolens utvikling*. Oslo: A.J. Nansen Gyldendal
- Berg, G., Groth, E., Nyvoll, U. og Sæviberg, H. (1999) *Skolen i et inkluderingsperspektiv*. Lind Studentlitteratur
- Bjorkvold, J. R. (1998) *Nokiaten til læring er når by og lag møter*. *Norsk skoleblad* 1998 (5)
- Hjorseth, B. og Lieberg S. (1975) *Dejfor og fagpedagogikk*. Oslo: Aschehoug
- Hjorseth, B. og Lieberg S. (1978) *Nye refer i skolekultur?* Oslo: Aschehoug
- Hjorseth, B. (1980) *Om selvutvikling - veien til bedre arbeid og undervisning*. *Skolepedagogisk litteratur og skrifter med utgangspunkt i Miljøterapeutisk Rapport fra Miljøterapeutene nr 34*. Pedagogiske Institutt og Institutt for Utdanningsforskning i Oslo

Litteraturliste

- Alvesson, M. og Skøldberg K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andersen, S. S. (1997): *Case - studier og generalisering. Forskningsstrategi og Design*. Bergen - Sandviken: Fagbokforlaget
- Arfwedson, G. (1985): *School Codes and Teachers work. Three Studies in Teacher Work Context*. Doktoravhandling. Malmø: Liber forlag
- Arneberg, P. (1999): Ny bok om et viktig tema. Anmeldelse av H. Bjørnsrud (1999) *Norsk skoleblad*. 1999 (24)
- Arneberg, P. og Overland, B. (2001): *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-Forlaget
- Ben - Peretz, M. (1990): *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. State University of New York Press. Albany
- Berg, G. (1995): *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. Forlagshuset Gothia
- Berg, G. (1999): *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. og Sørderberg, H. (1999): *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Bjørkvold, J. R. (1998): Nøkkelen til læring er når liv og fag møtes. *Norsk Skoleblad*. 1998 (8).
- Bjørndal, B. og Lieberg S. (1975): *Innføring i økopedagogikk*. Oslo: Aschehoug
- Bjørndal, B. og Lieberg S. (1978): *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug
- Bjørndal, B. (1980) *Om vekselvirkning mellom didaktisk teori og undervisning. Synspunkter, ideer og erfaringer med bakgrunn i Miljølæreprosjektet*. Rapport fra Miljølæreprosjektet nr.24. Pedagogiske forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

- Bjørndal, B. (1986): *Prosjekt: Vurdering av undervisningsmodeller*. Rapport nr.3
Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt
- Bjørndal, B. (1987) On teachers' evaluation of pedagogic theory systems. I Strømnes, Å.
og Søvik, N. (red) *Teachers' thinking*. Trondheim: Tapir
- Bjørnsrud, H. (1992): ABC og lesebok. Noen sentrale trekk ved utviklingen av
innholdet. I *Grunnskolenytt (Nordahl Rolfsen 100 år i norsk skole)* nr. 3 1992
- Bjørnsrud, H. (1993): *M87 – Mange erfaringer rikere. Prosjekt: Læreplananalyse og
erfaringsdokumentasjon om M87*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, KUF
- Bjørnsrud, H. (1994): Fra høringsutkast (H92) til ny læreplan L93. *Norsk Pedagogisk
Tidsskrift*. 1994 (4).
- Bjørnsrud, H. (1995): *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørnsrud, H. (1996): Fra M87 til ny læreplan. Får dette skiftet konsekvenser for
pedagogikkfaget i lærerutdanningen, i Arneberg, Per m.fl.: *Reformer på rekordtid -
Søkelys på lærerutdanningen*. Oslo: Bedre skole/Norsk lærerlag.
- Bjørnsrud, H. (1997): Enhetsskolen i lys av noen sentrale dilemmaer ved
grunnskolereformen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 1997 (4).
- Bjørnsrud, H. (1998): *Den "Sokratiske klegg" i skoleutvikling*. Statens
utdanningskontor i Buskerud
- Bjørnsrud, H. (1999): *Den inkluderende skolen - Enhetsskolens idealer, dilemmaer og
hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørnsrud H. og Raaen F. D.(red.) (1996): *Grunnskolereformen –97. Om
læreplanidealene og undervisningsrealiteter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Carr, W. og Kemiss, S. (1986): *Becoming Critical.
Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Cohen, L. og Manion, L. (1980): *Research methods in education*. London: Croom Helm

- Dale, E. L. (1993): *Den profesjonelle skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, E. L. (1998): *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim
- Dale, E. L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dahlløf, U. (1967): *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*.
Stocholm: Almqvist og Wiksell
- Dewey, J. (1996): Erfaring og tenkning. I Dale, E. L.(red) *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. mfl (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*.
Oslo: Abstrakt forlag
- Eisner, E.W. (1979): *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan
- Engeland, Ø. (2000 A): *Skolen i kommunalt eie - politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling*. Avhandling til Dr. polit. graden ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Engeland, Ø. (2000 B): *Kritisk forskning og egenerfaring*. Prøveforelesning, oppgitt emne, til dr. polit. graden. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo 20.06.00
- Engelsen, B. U. (1988): *Litteraturredidaktiske strømninger i en planrevisjonstid. Litteraturundervisning på ungdomstrinnet – Debatt og planrevisjonsdokumenter fram til M87 – analysert i et læreplanteoretisk perspektiv. Del 1* Avhandling til dr. philos. graden. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Engelsen, B. U. (1993): *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engelsen, B. U. (1999) *Læreplanstudier: Forskning på samfunnsfenomener*. Rapport nr.4 1999 Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

Engelsen, B. U. (2000 A) *Slik begynte det. Didaktikk på norsk mot år 2000*. Del 1 Rapport nr.3 2000 Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

Engelsen, B. U. (2000 B) *Et utdanningspolitisk brudd? Didaktikk på norsk mot år 2000*. Del 2 Rapport nr.4 2000 Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

Engelsen, B. U. (2002): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva hvordan, hvorfor*. (4.utgave) Oslo: Gyldendal Akademiske

Flem, A. (2000): *Den inkluderende skole. - fra ideologi til praksis*. Skriftserien klasseromsforskning nr.8. Trondheim: Tapir Akademisk forlag

Flom, E. M (2002): *Den profesjonelle lærer og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Et søkelys på begrepene profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet som utgangspunkt for en analyse av sentrale områder innen L97*. Hovedoppgave, pedagogikk hovedfag vår 2002 Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Flyvbjerg, B: (1991 A): *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap*. Bind 1 København: Akademisk forlag

Flyvbjerg, B: (1991 B): *Rationalitet og magt. Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. Bind 2 København: Akademisk forlag

Fog, J. (1997): *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag

Fottland, H (2001): (red) *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen:Fagbokforlaget

Fuglestad, O. L. (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Samlaget.

Fuglestad, O. L. (1997): *Pedagogiske prosessar. Empiri - teori - metode*. Bergen/Sandviken: Fagbokforlaget

Fullan, M. og Hargreaves, A. (1995): *Ha tillit til læreren*. Oslo: Bedre skole - Norsk lærerlag

- Gilje, N. og Grimen H. (1998): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Glaser, B. (1978): *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press
- Glaser, B. G. og Strauss, A. L. (1967): *The Discovery og Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicaco: Aldine
- Goodlad, J. I. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Goodsen, I. F. (2000): *Livshistorier - kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gordon, D. (1988): "Education as text: The varieties of educational hiddenness." I *Curriculum Inquiry* 18, 4: s. 425 – 449.
- Grepperud, G. og Tiller, T. (1998): "Den nye skoleveien". *Bakgrunn, perspektiv og forskningsstrategi*. Universitetet i Tromsø, UNIKOMS rapportserie nr.3
- Gundem, B. B. (1986) red: *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det pedagogiske studiet. Kompendium 3.
- Gundem, B. B. (1987): Finnes det en fruktbar innfallsvinkel til læreplanarbeid? Joseph J. Schwabs "the Practical 4: Something for curriculum professors to do" og "Dialogen". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4 1987, s.177 – 190.
- Gundem, B. B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gundem, B. B. (1991): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. (4. utgave 1998) Oslo: Universitetsforlaget
- Gundem, B. B. (1993): *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Haug, P. (1998): *Pedagogisk dilemma: Spesialundervisning*. Stocholm: Liber

Henriksen, H. (1996): *Kulturkampen -bidrag til enhedsskolens historie*. Haderslev: Holger Henriksens forlag.

Hermansen M. (2001A): *Den fortællende skole. - om muligheder i skoleudviklingen. Bog 1 Teori og metode*. Århus: Klim forlag

Hermansen M. (2001B): *Den fortællende skole. - om muligheder i skoleudviklingen. Bog 2 Cases og konklusion*. Århus: Klim forlag

Hermansen M. og Rendtorff J. D. (2002) Innledning I: Hermansen M. og Rendtorff J. D. (Red) (2002) *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricœur*. Århus: Klim forlag

Hernes, G. (1992): Nordahl Rolfsen og kunnskapssolidariteten. I: *Grunnskolenytt (Nordahl Rolfsen 100 år i norsk skole)* nr. 3 1992

Hernes, G. (1993): Arbeidets eventyrland. *Nordahl Rolfsen 100 år i norsk skole*. Foredrag ved Nordahl Rolfsen-markeringen 16.desember 1992 i Den Gamle Logen i Oslo. KUF.

Hernes, G. (1995): *Tiltak mot mobbing*. Kronikk i Dagbladet 21.1.1995

Hoem, A. (1978): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget

Hovednak, S. S. (1998): *Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsreformer*. Avhandling til Dr.polit.-graden, Universitetet i Tromsø, Samfunnsvitenskapelig fakultet

Hovdenak, S. S. (2000): *90-tallsreformene- et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk

Høgmo, A. M. og Solstad, K. J. (1975): *Lofotprosjektet – intensjoner og utviklingsstrategi*. Stensilserie A, nr. 16. Institutt for Samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø

- Innsen, G. (1995): *Mobbing og mimring*. Kronikk i Dagbladet 18.1.1995.
- Innst. O. nr. 36. (1993-94) *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr.24 om grunnskolen m.m.*
- Innst. S. nr. 15. (1995-96) *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan.*
- Innst. O. nr. 95. (1996-97) *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr.24 om grunnskolen m.m.*
- Jackson, P.W. (1986): *The Practice of Teaching*. New York and London: Teachers College Press
- Jackson, P.W. (1992): Conceptions of curriculum and curriculum specialists I: Jackson, P. W. (ed.): *Handbook of curriculum research*. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillian Publishing Company.
- Johansson – Lindfors, M.B. (1993): *Att utveckla kunskap. Om metodologiska och andra vagval vid samhällsvetenskaplig kunskapsbildning*. Lund: Studentlitteratur
- Johnsen, B. H. (1998): *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Avhandling til dr.polit.graden, Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Rapport nr.24. Institutt for sosiologi. Universitetet i Oslo.
- Kalleberg, R. (1995): Action research as science and profession in the discipline of sociology. I S. Toulmin og B. Gustavsen (Ed.) *Beyond Theory; changing organisations through participative action research*. John Benjamins.
- Kalleberg, R. (1996): Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. Forord i den norske utgaven av M. Hammersley og P. Atkinson: *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Karlsen, G. E. (1993) *Desentralisert skoleutvikling. En utdanningspolitisk studie av norsk grunnskole med vekt på 70-og 80-tallet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Kerlinger, F. N. (1981): *Foundation of Behavioral Research*. second edition. New York: Holt-Saunders International Editions. Holt, Rinehart and Winston, Inc

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987):

Mønsterplan for grunnskolen Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)

Klette, K. (1994): *Skolekultur og endringsstrategier*. Avhandling til dr.polit.graden, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Klette, K.(1998): Lærersamarbeid som middel til skoleutvikling; om individualitet og kollektivitet i læreryrket. I Klette, K. (red 1998) *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., Simola, H. og Sundkvist, M. (2000): *Restructuring Nordic Teacher: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Report no.10 2000 University of Oslo: Institute for Educational Research.

Kleven, T. A. (1995): *Reliabilitet som pedagogisk problem*. I Rapport nr. 9 1995, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Koritzinsky, T. (2000): *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetforlaget.

KUF (1992 A): *Høringsutkast. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Generell del*.

KUF (1992 B): *Grunnskolenytt 1992 (3)*.

KUF (1993): *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*.

KUF (1994): *Høringsutkast. Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygning, organisering og innhold*.

KUF (1995): *Høringsutkast - Læreplan for fag i 10 årig grunnskole - L97*.

KUF (1996 A): *Kompetanseutvikling - Knyttet til innføring av ny læreplan for grunnskolen - Plan for perioden 01.01.96 - 31.12.99*

KUF (1996 B): *Skuleleiing mot år 2000.*

KUF (1996 C): L97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.*

KUF (1997): *KUF-INFO 1/97.*

KUF SFG (1992): *M87 – En erfaring rikere. Systematisering av erfaringer med M87.*

Oslo: Sekretariatet for grunnskolen

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad Notam Gyldendal

Lilletun, J. (1998): *Jordsmonnet er best nær grasrota.* Kronikk i Aftenposten 23.9.1998

Lundgren, U. P. (1979): *Att organisera omvarlden. En introduktion till laroplansteori.*

Stockholm: Publica

Lundgren, U. P. (1984): "Ramfaktorteorins" historia. Skeptron, 1. I Broady, D. Og U. P.

Lundgren (red): *Texter om læreplansteori og kulturreproduksjon.* Tema: Ratten att tala.

Symposium. Stockholm s. 69 – 81.

Lysgaard, S. (1982): *Utviklingsoppgaver i sosiologien. - Faget som vitenskap og profesjon.*

Sosiologisk forskning, nr.2 og 3, 1982

Lærerutdanningsrådet. Sakkyndig organ for Kirke-, Utdannings og

Forskningsdepartementet. Sekretariatet. (1992): *Høringsuttalelse til generell del av*

læreplan for grunnskole og videregående opplæring.

Løve, T. og Nielsen, K. (1996): *Skole i utvikling – lærere i utvikling.*

Vejle: Kroghs Forlag AS

Løvlie, L. (1992): *Pedagogisk filosofi.* I Dale, E. L. (red.) *Pedagogisk filosofi.*

Oslo: Ad Notam Gyldendal

Monsen, L. (1996): Kan vi målstyre læreplanreformer I: Blichfeldt, J. F. m.fl. *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug

Møller, J. (1995): *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen - i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr.polit.grad. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Møller, J. (1996): *Lære og å lære. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as

Møller, J. (1998): Action Research with Principals: gain, strain and dilemmas, in *Educational Action Research*, Volume 6, No. 1, 1998

Møller, J. og Paulsen J. M. (2001): *Ledelsesorganisering i videregående skole. Et utviklingsprosjekt ved Malakoff videregående skole*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Rapport nr. 2/2001 Oslo: Acta Didactica

NESH Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo 1999

Nordahl, T. og Overland, T (1997): *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Nordahl, T (2000) *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr.polit.-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Udanningsvitenskapelig fakultet Universitetet i Oslo

Norsk lærerlag (1992): *Høringsuttalelse vedrørende læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Generell del*.

NOU (1988: 28): *Med viten og vilje*. Oslo: Forvaltningstjenestene - Statens trykningskontor

NOU (1995: 9): *Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste - Statens trykning

- NOU (1995: 18): *Ny lovgivning om opplæring, ... og for øvrig kan man gjøre hva man vil*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste - Statens trykning
- NOU (2002: 10): *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste - Informasjonsforvaltning
- Ogden, T. (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pedlex Norsk Skoleinformasjon (1999): *Opplæringslova med forskrift. Forarbeid og kommentarer*.
- Peirce, C.S. (1994): *Semiotik og pragmatisme*. København: Gyldendal
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. og Taubmann, P. .M. (1995): *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang
- Popham, J. W. (1975): Validated Instructional Materials as the Focus of an Effective Curriculum Development Strategi. I J. Schaffarzick and D. H. Hampson (eds.) *Strategies for Curriculum Development*. Berkeley-California: McCutchan Publishing Corporation
- Popper, K. (1963): "Science: Conjectures and Refutations". I Routledge an Kegan (red) *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. I Vitenskapsteori – Del 2. Kopisamling. (1999): Universitetet i Oslo. Det Samfunnsvitenskapelige fakultet. Oslo: UNIPUB Akademia
- Popper, K. (1972): *Objective Knowledge*. Oxford: Clarendon press
- Reid, W.R. (1999): The voice of "the Practical": Schwab as correspondent. *Journal of Curriculum Studies*. nr.4 1999
- Revans, R.W. (1996) *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as
- Ricœur, P. (2002): Tid og fortølling. Den trefoldige mimesis I: Hermansen M. og Rendtorff J. D. (Red) (2002) *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricœur*. Århus: Klim forlag

- Riktor, M. (1993): Hvordan kom Lions Quest inn i norsk skole? I: Karseth, B, Gudem, B. B. og Engelsen, B. U.: *Om styring og læreplanutvikling*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Rapport nr. 4 1993
- Rudduck, J. (1987): Can school-based curriculum development be other than conservative? I Sebar, N., Rudduck, J. and Reid, W (eds.) *Partnership and Autonomy in School-based Curriculum Development*. USDE Papers in Education, University of Sheffield
- Raaen, F. D. (1996): Elevvurdering i perspektiv av den nye grunnskolereformen. I Bjørnsrud og Raaen (red) *Grunnskolereformen - 97 Om læreplanidealer og undervisningsrealiteter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Raaen, F. D. (2002): *Læreplanens fortelling om danning. M87 og L97 i et dannings- og maktteoretisk perspektiv*. Avhandling til dr.philos.-graden, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, Våren 2002
- Salo, P. (2002): *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie av det som skolan ar*. Akademisk avhandling, Pedagogisk fakulteten vid Åbo Akademi, Åbo Akademis förlag – Åbo Akademi University Press
- Schultz, E. (1998) "Fortolkningens genstand". I: M. Hermansen og B.Tufte (red): *Videnskapsteori sådan relativt set*. København: Danmarks universitetforlag
- Schwab, J. J. (1970): *The Practical: A Language for Curriculum*. National Education Association. Washington DC
- Schwab, J. J. (1973): The Practical 3: Translation into curriculum. I *School Review* 81, s. 501 – 522.
- Schwab, J. J. (1978): The Practical: A Language for Curriculum. I: Westbury og Wilkof (red) *Science, Curriculum and Liberal Education. Joseph J. Schwab Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press
- Schwab, J. J. (1983): The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry* 13 no. 3, s. 239 – 265 (Kopiert opp i Gudem, B.B. 1986 Om læreplanpraksis og læreplanteori. Kompendium 3, Det pedagogiske studiet. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers

Shulman, L. S. (1990): Foreword I: Ben - Peretz, M. (1990): *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. State University of New York Press. Albany

Silverman, D. (2000) *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London - Thousand Oaks - New Delhi: SAGE Publications

Statens utdanningskontor i Buskerud (1997): *Tilstandsrapport 1996/97*.

Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann

St meld nr 29 (1994-95): *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*.

St meld nr 23 (1997-98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet*.

St meld nr 28 (1998-99): *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Straus, A. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge: Cambridge University press

Straus, A. og Corbin, J. (1990): *Basics of Qualitative Research*. (1.st ed) Newbury Park. SAGE Publications

Straus, A. og Corbin, J. (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks - London - New Delhi: SAGE Publications

Svingby, G. (1978): *Laroplana som styrmedel før svensk obligatorisk skole. Teoretisk analys och ett empirisk bidrag*. Göteborg Studies in Educational Sciences 26. Acta Universitatis, Gothoburensis.

- Svingby, G. (1979): *Från laroplanpoesi til klassrumsverkelighet*. Liber. Malmø
- Søderstrøm, Magnus (1996): *Hur lar organisationer? - En diskussion om det organisatoriska larandets nyckelfrågor*. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Tangen, R. (1998): *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling til dr.philos.-graden Institutt for spesialpedagogikk Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Telhaug, A.O. (1990): *Den nye utdanningspolitiske retorikken*. Oslo: Universitetsforlaget
- Telhaug, A.O. (1992): *Norsk og internasjonal skoleutvikling. Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Telhaug, A. O. (1994): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Oslo: Didakta Norsk forlag
- Telhaug, A. O. (1997): *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk forlag
- Telhaug, A. O. mfl (1999): *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945 – 2000. En studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Tiller, T. (1976): *Arbeid med lokalt lærestoff i ungdomsskolen. En studie av undervisningsorganisering*. Institutt for Samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø
- Tiller, T. (1986): *Den tenkende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tiller, T. (1995): *Det didaktiske møte*. Oslo: Bedre skole
- Tiller, T. (1996): Anmeldelse av H. Bjørnsrud (1995)
Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 1996 (1).
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Tornes, K. (1996): Følgforskning – et eksperiment i kommunikasjon.
- I Blichfeldt, Jon Frode m.fl. (red.): *Utdanning for alle? Evaluering av reform –94*. Oslo: Tano: Aschehoug

Tyler, R.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press

Vestre, S. E. (1980): *Mønsterplanen og arbeidet i skolen*. Norsk lærerlags mønsterplanundersøkelse. Oslo: Norsk lærerlag/Didakta norsk forlag

Wadel, C. C.(1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek AS

Wadel, C. C. (1997) *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*.

I Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red) (1997):*Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*.Bergen/Sandviken: Fagbokforlaget

Yin, R. K. (1981): "The Case Study Crises: Some Answers".

I: *Administrative Science Quarterly*. 26: 58-64

Zuber - Skerritt, O. (1992): *Action Research in Higher Education*.

London: Kogan Page

Østerud, S. (1998): Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet".

Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 1998 (3)

Aas, M. (2002): *Kvalifisering – et spørsmål om å vite og å gjøre. Dokumentasjon av et pedagogisk utviklingsarbeid hos 11 rektorer*. Hovedoppgave, pedagogikk hovedfag, høst 2002 Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.

F. J. W. (1988) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 21: 21-25

S. J. (1987) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 20: 1-5

W. J. (1986) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 19: 1-5

W. J. (1985) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 18: 1-5

W. J. (1984) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 17: 1-5

W. J. (1983) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 16: 1-5

W. J. (1982) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 15: 1-5

W. J. (1981) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 14: 1-5

W. J. (1980) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 13: 1-5

W. J. (1979) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 12: 1-5

W. J. (1978) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 11: 1-5

W. J. (1977) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 10: 1-5

W. J. (1976) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 9: 1-5

W. J. (1975) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 8: 1-5

W. J. (1974) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 7: 1-5

W. J. (1973) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 6: 1-5

W. J. (1972) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 5: 1-5

W. J. (1971) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 4: 1-5

W. J. (1970) *Journal of Agricultural and Applied Biology* 3: 1-5

VEDLEGG 1

GUIDE FOR SAMTALE MED HVERT AV DE SJU TEAMENE VED SKOLEN

Samtalen vil foreta seg i et rom som er utvalgt på forhånd av lærerne og elevene. Fokus er rettet mot teamets arbeid med tilpasset opplæring og ulike sider ved en inkluderende skole. Vi er derfor interessert i at teamet skriver og leser hvor dere refererer til nye erfaringer fra skolen vi nå har hatt. Det er viktig at dere bruker mest mulig tid på dette arbeidet. Dette skaper et dokument som er et godt grunnlag for hvor dere står i dette arbeidet så langt nå. Til sammen skriver dere uttrent tre til fire sider hvor dere er mest innbyrds positive i utførelsen. Slik skal skoleansett innhold få barn fra dere innen. Skolen vil utarbeide en plan for å sikre at læreres og innvalgte følgende momenter:

1. Tenk dere tilbake til sin skoleledning vi gjennomfører ved hjelp av IT i skolen. Skulle det noen forendringer eller forbedringer eller er dette allerede i gang?
2. Hvordan opplever dere at teamet arbeider sammen? Hvilke muligheter og hindringer finnes i dette arbeidet?
3. Hvordan opplever du at det individuelle lærerarbeidet og samarbeidsbalanseres i forhold til elevene?
4. Hvilke deler av L97 eller annen pedagogisk litteratur finner du som grunnlag for teamarbeidet?
5. Hvordan opplever dere forholdet til det som gjerne blir kalt "elevenes viljen til opplæring" og "skoleleders tanke"?
6. Hvordan opplever dere at teamet klarer å ivareta tilpasset opplæring for elevene? Hvilke muligheter og hindringer finnes i dette arbeidet?
7. Hvilke deler av L97 eller annen pedagogisk litteratur finner du som grunnlag for å skape tilpasset opplæring?
8. Hvordan opplever du at teamet klarer å ivareta alle elevenes behov? Hvilke muligheter og hindringer finnes i dette arbeidet?
9. Hvilke deler av L97 eller annen pedagogisk litteratur finner du som grunnlag for å skape en inkluderende skole?
10. Hva mener momentet som dere mener har hatt størst betydning for elevenes arbeid i dette skoleåret?

Vedlegg 1

Samtale og refleksjoner

Som dere vet arbeider vi nå med å utvikle en enda bedre skole for lærere og elever. Fokus er rettet mot teamets arbeide med tilpasset opplæring og ulike sider ved en inkluderende skole. Vi er derfor interessert i at teamet skriver et brev hvor dere refererer sentrale refleksjoner fra samtalen vi nå har hatt. Det er viktig at dere bruker mest mulig tid på dette arbeidet. Dette skaper et dokument som er et godt grunnlag for hvor dere står i dette arbeidet akkurat nå. Til sammen skriver dere omtrent tre til fire sider hvor dere er mest mulig presise i språkbruken. Slik skal tekstens innhold få klart fram hva dere mener. Brevet eller essayet fra teamet skal leveres om en uke og inneholde følgende momenter:

1. Tenk dere tilbake til den aksjonslæring vi gjennomførte ved hjelp av ITP modellen. Skjedde det noen forandringer eller forbedringer etter at dette arbeidet var slutført? Kunne dere tenke dere å bruke modellen om igjen med et annet innhold?
2. Hvordan opplever dere at teamet arbeider sammen?
Hvilke muligheter og hindringer finnes i dette arbeidet?
3. Hvordan opplever du at det individuelle lærerarbeidet og teamarbeidet balanserer i forhold til hverandre?
4. Hvilke deler av L97 eller annen pedagogisk litteratur bruker dere som grunnlag for teamarbeidet
5. Hvordan opplever dere forholdet til det som gjerne blir kalt dilemmaet mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst"?
6. Hvordan opplever dere at teamet klarer å ivareta tilpasset opplæring for elevene? Hvilke muligheter og hindringer finnes i dette arbeidet?
7. Hvilke deler av L97 eller annen pedagogisk litteratur bruker dere som grunnlag for å skape tilpasset opplæring?
8. Hvordan opplever du at teamet klarer å tilrettelegge en inkluderende skole for alle.
Hvilke muligheter og hindringer finnes i dette arbeidet?
9. Hvilke deler av L97 eller annen pedagogisk litteratur bruker dere som grunnlag for å skape en inkluderende skole?
10. Nevn noen momenter som dere mener har hatt spesiell betydning for det ovennevnte arbeidet dette semester?

Kriterier for utvelgelse

Formålet med utvalget er å finne ut hvilke av de ulike formene for læring og undervisning som er mest effektive for å fremme læring og utvikling av elevene. Utvalget vil derfor undersøke ulike typer av undervisning og læring og se på hvordan disse påvirker elevenes læring og utvikling. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.

1. Lærere og elever som er involvert i den aktuelle prosessen vil bli kontaktet for å få informasjon om deres erfaringer og syn på ulike typer av undervisning og læring.
2. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.
3. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.
4. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.
5. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.
6. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.
7. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.
8. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.
9. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.
10. Utvalget vil også undersøke hvordan lærere og elever opplever ulike typer av undervisning og læring.

VEDLEGG 2

BREVENE SOM ER SKREVET AV LÆRERNE PÅ DE SJU TEAMENE VED SKOLEN

Skriftlige refleksjoner fra teamsamtaler med lærerne ved skolen høsten 1999 og våren 2000

For ca. 1 år siden gjennomførte vi skoleinspeksjon ved hjelp av ITI-modellen. Her var det en av deler på trossen til skole. Vi spør alle til modellen og synes dette er en fin måte å jobbe på. Det ble en diskusjon vedrørende brukingen av den individuelle delen av modellen. Hva betyr mening i hvilken tilfelle eller situasjon har ledelsen til alle personale? Hva har ved skolen for diskusjon om denne tiden kunne ha vært brukt på en annen måte. Hadde noen av de skole- eller undervisning for å lese? Kanskje dette vært lagt opp på en mer systematisk måte eller en "stilt" arbeidsdag? Kanskje dette enkelte skole ha blitt utgjort? Kanskje vært en tidlig for at dette skal være lagt fram? Vi tenker og lærer faglig på skolen og vil en at det var viktig med selvstendige og ansvar for egen læring. Vi er glad for å ha vært med å benytte modellen ved et senere tidspunkt med annet innhold.

Teamene har egen ansvarsbillett lagt inn til utdager mellom kl. 12.00 og 13.00. Dette er fordelaktig i forhold til timer, ekstra jobb for oppstart av timer, samarbeid mellom lærere og elever. Vi har også hatt kveldsarbeid. Vi legger stor vekt på å ha samarbeid mellom lærere og elever. Vi har derfor hatt ekstra sosial samvær ved behov i storfasen for å ha samarbeid mellom lærere og elever.

Vi føler vi har en god tone på trossen, er gode for skole og skolearbeid.

Vi er ferske stykker på vårt team. Fire jenter og en gutt. I samarbeid mellom lærere og elever. Dette gjør at vi har forskjellige erfaringer og skilnader, som gir oss mange muligheter i vårt arbeid. Vi er glade til å benytte skolearbeid mellom lærere og elever. Vi har nok hatt det for ekstra tid i storfasen med læring av skolearbeid mellom lærere og elever. Vi er glad for at "gamle skolearbeid" var nok mestere og skolearbeid. Vi er glad for at skolearbeid mellom lærere og elever har gjerde for å unngå dette!

Skriftlig refleksjon fra samtale med lærerne på det 7. klassetrinnet den 25. oktober 1999

Utgangspunktet for dette referatet er rettet mot teamets arbeid med tilpasset opplæring og ulike sider ved en inkluderende skole. Dette referatet vil fortelle hvor vi står i dette arbeidet akkurat nå.

For ca. 1 år siden gjennomførte vi aksjonslæring ved hjelp av ITP modellen. Her var kun en av oss på teamet til stede. Vi kjenner alle til modellen og synes dette er en fin måte å jobbe på. Det ble en diskusjon vedrørende bruk/nytte av den individuelle delen av modellen. Med dette mener vi, hvilken tillit eller mistillit har ledelsen til sitt personale? Det har vært gjenstand for diskusjon om denne tiden kunne ha vært brukt på en annen måte. Må man sitte på skolen etter avsluttet undervisning for å lese? Kunne dette vært lagt opp på en mer motiverende måte etter en "slitsom" arbeidsdag? Kanskje dette eventuelt kunne ha blitt valgfritt? Komme med en tidsfrist for at dette skal være lest ferdig? Vi tenker og lærer forskjellig. Her snakket vi også om at det var viktig med selvdisiplin og ansvar for egen læring. Vi kunne forøvrig ha tenkt oss å benytte modellen ved et senere tidspunkt med annet innhold.

Teamet har egen samarbeidstid lagt fast til tirsdager mellom kl. 14.00 og 16.00. Dette er fleksibelt i forhold til temaer, ekstra jobb før oppstart av tema, evalueringer underveis og etterarbeid. Vi har også hatt kveldsjobbing. Vi legger stor vekt på det sosiale i vårt team, og har derfor hatt ekstra sosialt samvær ved behov i startfasen for å bli bedre kjent og jobbe mot felles mål!

Vi føler vi har en god tone på trinnet, er åpne for saklig kritikk og selvjustering.

Vi er fem stykker på vårt team. Fire damer og en mann. I aldersvariasjon fra 22 til 69 år. Dette gjør at vi har forskjellige erfaringer og ståsteder, som gir trinnet ekstra spenst og store muligheter i vårt arbeid. Vi er flinke til å benytte hverandres sterke sider i arbeidet. Teamet har nok hatt det litt ekstra tøft i startfasen med legging av halvårsplaner fordi vi var mange nye og de "gamle dinosaurene" var nok motløse og nedkjørte. Trengte derfor ny input. Hva kan gjøres for å unngå dette?

Vi har derimot hatt meget godt utbytte av planen senere, og bruker den aktivt i vår daglige undervisning. Denne planen har vi lagt ned mye arbeid i, og den har derfor stor nytteverdi for oss. Da vi laget planene var vi først gjennom hvilke emner vi skulle ha, og hvilke muligheter vi hadde for å jobbe tverrfaglig. Dette er nok noe vi er meget fornøyd med i etterkant. 7. klassene jobber dessuten meget tett sammen. Temaene kjører vi parallelt, og klassene har jobbet sammen i verksteder under vårt Bifrost-tema ; "Sammen for en bedre verden".

En på teamet har fungert som pådriver og alle i teamet har funnet sin rolle. Vi har derfor hatt lite gnisninger oss imellom. Vi setter stor pris på et godt humør i vår jobbsituasjon og prioriterer å ta vare på hverandre. Det at vi er flere gir god støtte, i forhold til i fjor da det var kun to personer som skulle dra dette lasset.

Vi bruker mye tid på forberedelser, både individuelt og på trinnet. Vi synes at vi har en fin balanse på dette. Siden vi jobber såpass tett er det behov for en del samarbeidstid. Dette er vi fornøyd med. Det har blitt mer jevnt fordelt etter hvert da alle har kommet inn i sin arbeidssituasjon og sine arbeidsoppgaver.

Det er vel ikke å komme bort i fra at vi ønsker oss mer TID. Og hva skal tiden benyttes til ? Derfor spør vi oss ; "hva er relevant for vår arbeidssituasjon ?" Vi kan nok ønske oss å benytte mer tid til uformelt samarbeid, gjerne kollegaveiledning, idebank og erfaringer.

Når det gjelder pedagogisk litteratur på området teamarbeid vil vi rette fokus mot Halvor Bjørnsruds bok; Lærerplanutvikling og lærersamarbeid, kapittel 5. Hvor de positive elementene er ansvarsdeling og åpenhet, timeplanlagt samarbeidstid og inspirasjon til hverandre til pedagogisk utvikling. For øvrig er vi også inneforstått med de negative momentene i dette . Det er selvsagt meget tidkrevende å jobbe i team, samtidig som vi kan få flere konflikter grunnet tettere samarbeid. Men dette har vi foreløpig svært liten erfaring med.

På vårt trinn er vi meget samfunnsorienterte. Vi har ører og øyne åpne for hva som skjer i tiden. Her vil vi referere til Tom Tillers fortelling om gutten som kom for sent på grunn av en opplevelse på skoleveien. Dette er noe vi føler vi har med oss i tankene, og er derfor engasjert

i nærmiljøet og det som skjer rundt oss i verden. Her kan vi nevne at vi under jordskjelvkatastrofen i Tyrkia trakk inn den tyrkiske morsmåslærer som fortalte hvordan dette ble opplevd. Vi har også snakket om tvangsekteskap og toppmøtet i Oslo, som er aktuelt i tiden. Vi synes også at det er viktig å være lydhøre overfor elevenes spontane innfall. Vi opplever derfor få problemer mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst", men her må vi selvsagt jobbe med å vurdere hva som er viktig. Dette gjelder både for oss og elevene.

Vi snakket videre om tilpasset opplæring. Dette er et grunnleggende prinsipp i all undervisning skolen gir. Prinsippet har sin bakgrunn i grunnskolelovens paragraf 7.1., hvor det er uttrykt at alle barn har rett til opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger. Undervisningen skal ta hensyn til elevenes kunnskaper, funksjonsnivå, sosiale og kulturelle bakgrunn.

Emner og arbeidsmåter må tilpasses den enkeltes muligheter, ressurser og spesielle behov. Her snakker vi om elevenes arbeidsmåter, hva gjør elevene for å lære? Samtidig opplever vi det som svært viktig at lærerne har kunnskap om å legge til rette og organisere for arbeidsmåter som aktiviserer elevene.

Bjørnsrud har i sin bok "Lærerplanutvikling og lærersamarbeid" valgt ut fire forskjellige undervisningsmodeller. Vi opplever at vi på vårt trinn jobber aktivt med å tilrettelegge på barnets premisser og behov. Veien blir til mens vi går....

For å oppnå målet om tilpasset opplæring har vi i år startet med Bifrost, jobbet temabasert, i verksteder og fordypet oss. Vi ser på kartlegging av elevene som et viktig punkt her. Vi har også snakket med et annet trinn om å jobbe i aldersblandede grupper i forhold til nivå.

Vi har begynt å snakke en del om metoder i undervisningen, som å fremme kreativitet, undring, medlæring, dialog, prosjekter, involvering, lærer som veileder, praktisk arbeid, drama, spill, se sammenhenger mellom praksis og teori, selvstendig arbeid, gi gode arbeidsvaner, samarbeid og kritisk vurdere informasjon. Til dette bruker vi bøker, avisartikler, filmer, skjønnlitteratur, IT og skolebibliotek. Samtidig er det svært viktig med IOP, og hvordan vi bruker denne. Er det et arbeidsredskap som gir oss nytteverdi, eller putter

vi den kun i arkivet for å støve bort til neste år ? Dette må vi bli mer bevisste på. Vi vil også nevne her at vi synes at det å være en god lærer handler om relasjoner !

"Ordet inkludere gir mening i forhold til å få frem at det er noe eller noen som hører med i et fellesskap. En inkluderende skole vil ideelt sett bygge på at møtet mellom elevers mangfold av livserfaringer og skolens innhold blir vellykket". Bjørnsrud og Raaen, Grunnskolereformen 97.

Ellers har vi brukt L-97 under "Prinsipp og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen". Dette er noe vi jobber bevisst med. Det å møte elevene på det ståstedet de er og med den bakgrunnen og "bagasjen" de kommer med til oss.

Her er det fremdeles en lang vei å gå.

For å ha kommet dit vi er i dag, har det vært en kronglete sti. Vi har hatt et godt samarbeid på trinnet, men uten Line (teamleder) hadde vi ikke kommet dit vi er i dag.

Vi må ha med her at vi oppfatter den generelle delen av læreplanen som et primært visjonsdokument som fremhever betydningen av bevissthet på vår kulturarv og vårt felles verdigrunnlag i møtet med andre kulturer

Skriftlig refleksjons fra samtale med lærerne på det 6. klassetrinnet den 5.november 1999

Det skjedde mye positivt da skolen gjennomførte aksjonslæring etter ITP modellen. Vi som personale ble delaktig i mye større grad enn tidligere. Alle ble avkrevd en uttalelse i forhold til læreplanens generelle del. Små arbeidsgrupper skapte stor trygghet til å kunne komme med innspill. Den generelle delen ble relatert til den daglige virksomhet i klassen. Undervisningsmetoder ble drøftet og nye ideer tok form. Vi føler at vi i ettertid har fått en mer samlende pedagogisk plattform. Noen følte seg provosert av veilederens rolle, men vi ser pr. i dag at innspillene var både viktige og riktige. Modellen er i bruk og den fungerer godt.

Samarbeidet i teamet er meget godt. Teamet dekker selv både pausetid og fravær. Godt humør og pågangsmot er viktige drivkrefter. Fleksibilitet er stikkord på teamet. Vi tar utgangspunkt i elevenes behov ved å endre timeplanen etter undervisningens form og innhold, benytter teamets reelle kompetanse og ser begge klassene som en gruppe. Vi har lett etter mulighetene og funnet dem!!!

Vi har alle forskjellig ståsted i forhold til erfaring med teamarbeid - en ung mann i sin beste alder, men med dårlige knær, tre modne steriliserte ungmøer i førtiårene og en dinosaur uten blindtarm og galleblære - noe som gir oss stort "potens"iale for utvikling.

Det individuelle lærerarbeidet ivaretas gjennom at teamet fordeler arbeidsoppgaver som hver enkelt må tilrettelegge og gjennomføre. For at dette skal fungere optimalt har vi ukentlige teammøter. Uke for uke planlegges, gjennomføres og vurderes. Hele tiden er det rom for endring og justering av planer.

Vi henviser til forordet til halvårsplan for høsten -99 når det gjelder valg av pedagogisk litteratur som benyttes som grunnlag for teamarbeidet. (Se vedlegg 1)

"Øyeblikkets kunst" er viktig for vår undervisning. Dilemmaet mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst" er ikke fremtredende da vi organiserer all undervisning i perioder, ikke detaljplanlagte timer. Vi har tilrettelagt for elevmedvirkning i stor grad. Lærergruppa resonnerer på de ulike disiplinene/fagområdene i L97. Vi vurderer mulighetene i samråd med elevene.

Teamet klarer i meget stor grad å ivareta tilpasset læring for elevene. Basis ligger i kartleggingsprøver i fagene norsk og matematikk. Teamet har valgt å ikke ha hele klassesett av lærebøker. Vi mener at dette er en hindring i arbeidet da nivået er svært forskjellig i klassene. Elevene kjenner egne problemområder og velger selv undervisningsstoff ut i fra dette. Ulike læremidler er til enhver tid tilgjengelig i norsk og matematikk. Vi tilbyr kurs eksempelvis i dobbelt konsonant, tegnsetting, divisjon m.m.

Vi tar utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger, normen er ulikhet. Likeverd er grunnleggende. Klassemiljøet er en viktig del av arbeidet med tilpasset læring. Åpenhet,

ærlighet og positive holdninger til hverandre preger klassemiljøene. Medansvar for egen læring tilrettelegges gjennom ukeplanssystemet og oppsummering hver uke. (Se vedlegg 2) Hver elev fører sin egen loggbok. (Se vedlegg 3) Undervisningen baseres i stor grad på temaer, inspirert av "Bifrostmodellen", og verkstedorganisering av fagene i perioder. (Se vedlegg 4)

I L97 generelle del er krav om tilpasset læring overordnet. Vi har i liten grad benyttet litteratur. Vi bygger heller på erfaringer og utvikler nye arbeidsmetoder.

I teamets arbeid med å tilrettelegge en inkluderende skole for alle, er drøftingene rundt ressursbruken avgjørende. Teamet er fleksibelt når det gjelder det timeplantekniske og disponeringen av lærerressursen. Timeplanen legges om flere ganger i året. I tillegg har klassene jevnlig uteskole. Dette skaper trivsel, ansvarsbevissthet og fellesskapsfølelse i elevgruppen. Aktivitetene gir gode vekstvilkår for inkludering. Nye sosiale relasjoner dannes, viktige for elever i denne aldersgruppen.

Gjennom verkstedarbeidet har også den svakest fungerende opplevd mestring og trivsel i skolen. Eleven er ikke lese- og skrivekyndig. Eleven er ikke aldersadekvat verken faglig eller sosialt. Eleven er svært konfliktskapende, men har til nå fått støtte og oppmuntring fra medelever.

Den sterkest fungerende eleven opplever også mestring og trivsel i skolen. Eleven vil avslutte barnetrinnets "pensum" innen utgangen av 6. klasse. Ungdomstrinnet kontaktes og læremidler bestilles! Eleven har stor sosial kompetanse. Klassen ser eleven som en ressurs. Som litteratur benytter vi og har benyttet "Den inkluderende skolen" av Halvor Bjørnsrud, den generelle del av L97 og "Mulighetenes barn i mulighetenes skole" som grunnlag for å skape en inkluderende skole.

Vedlegg 1 Forord til halvårsplan for 6. klasse-høsten -99. Vedlegg 2 Ukeplan 2 eks.

Vedlegg 3 Loggbok Vedlegg 4 Periodeplan

**Skriftlig refleksjon fra samtale med lærerne på det 4.klassetrinnet
den 12. januar 2000.**

Tilpasset opplæring og inkluderende skole

Aksjonslæring ved hjelp av ITP modellen har gitt en positiv forandring på arbeidsmåtene. Det har fått oss til å tenke i andre baner og bli mer bevisst på hvordan vi organiserer dagen og uka, i tråd med L-97. Det blir dermed satt et annet lys på lærerrollen. Læreren skal være mer veileder for elevene, som mer og mer skal ta ansvar for egen læring, og gjennom dette bli mer selvstendige. Vi arbeider også med at flere av elevene etter hvert skal skrive sin egen arbeidsplan og ukeplan. Klasserommet må derfor organiseres slik at det er mulig å gjennomføre dette i praksis. For at det skal være mulig, er det av overordnet viktighet at alle elevene blir nøye kartlagt, slik at læringen kan tilpasses den enkelte elev.

Elevene må også læres til å utvikle sine positive personlige egenskaper i tillegg til de rent faglige kunnskapene. For å oppnå dette, bruker vi Lions Quest og Steg for Steg i undervisningen. Et godt hjelpemiddel er også klasseringen som virker inkluderende.

Vi kan godt tenke oss å bruke modellen om igjen, men vil allikevel påpeke at den ikke bør benyttes så ofte at den føles "oppbrukt."

Det har etterhvert blitt et amputert team. Dette har satt sitt preg på arbeidet. Det har derfor blitt litt for mye individuelt arbeid. Det var ganske tøff oppstart i 2.kl med ny læreplan som vi ble kastet ut i. Alt var nytt, nye elever og nye lærebøker som vi følte at ikke alltid passet oss. På grunn av dette ble samarbeidet noe famlende til å begynne med. Vi prøvde og feilet nokså mye hver for oss. Kursene vi var på, gav oss ikke det vi hadde forventet.

Det har vist seg etter hvert at vi har veldig mange elever med spesielle behov i begge klasser. En spes.ped lærer med erfaring ville nok gjort arbeidet på teamet lettere. Samarbeidet på teamet har bedret seg. Veien blir til mens vi går.

Det individuelle lærerarbeidet og teamarbeidet har fungert best på team med 3.klasse. Da har det vært flere å samarbeide med. Det virker som førskolelærerne har større erfaring på dette området, og dette

har gitt oss mye ny lærdom. På trinnet har vi samarbeidet om felles tema og opplegg, men undervist i egne klasser og ikke vært flinke nok til å bruke hverandre. Dette arbeider vi med som et forbedringspunkt.

Som grunnlag for teamarbeidet bruker vi Den generelle delen og Fagplanene i L-97, den nye Bifrostpedagogikken, Verkstedspedagogikk, Uteskole, Lions Quest og Steg for Steg.

Det hender ofte at en må gripe "øyeblikkets kunst" når ting dukker opp. Stort sett byr ikke det på problemer. Barnas følelser og opplevelser må stå i sentrum, og planene må da legges til side.

Opplæring av §5-elevene tilpasser vi ved jevnlig testing med Carlsten- og Johnsen-tester. Vi kartlegger ståstedet til elevene for å finne ut hvor det trengs mest hjelp, og vi kan da lage et opplegg som er tilpasset eleven. En må også utnytte elevenes sterke sider. Det er viktig å ikke sette for store delmål, men tilpasse dem slik at eleven har mulighet til å nå dem. Disse elevene får egne ukeplaner og arbeidsplaner som de er med på å bestemme deler av innholdet i.

De andre elevene har så smått gått i gang med å skrive ukeplaner selv. Her er noe fastsatt av læreren og resten bestemmer elevene selv. Noe av det de bestemmer selv er ting de ønsker å bli tryggere på og noe vil de gå mer i dybden på. Vi ønsker at de etter hvert skal ta ansvar for egen læring både når det gjelder skolearbeid og hjemmearbeid.

Slik som situasjonen har vært i disse klassene, har det ofte vært vanskelig å få det til å fungere helt ut.

Teamet har hatt gode muligheter til å ivareta tilpasset opplæring når det har vært to-lærer og assistent til stede. Vi har organisert ulike typer kurs for §5-elever, noa elever og andre elever som trenger det. Med for få lærere har dette til tider vært vanskelig.

Som grunnlag for tilpasset opplæring bruker vi deler av Den generelle delen av L-97. Her kommer også Bifrostskolen og bl.a.verkstedspedagogikken inn.

For å få tilrettelagt en inkluderende skole, må vi primært arbeide på klassenivå. Det er viktig med sosial trening. Lions Quest og Steg for Steg er viktige hjelpemidler, likeså klassering. Elevene må

læres opp til å se sine egne handlinger og sette ord på følelser. Klasseregler og skolens regler må følges. Dette må læres fra grunn av i små grupper og klasserom først hvor elevene er trygge.

For å skape en inkluderende skole, benytter vi oss av Samarbeid i skolen under den generelle delen i L-97. Her blir det lagt vekt på et godt samarbeid mellom lærer og elev, trening av den sosiale delen av opplæringen gjennom felles skap i formelle og uformelle sammenhenger. Dette får de god trening i ved å bruke Lions Quest og Steg for Steg.

Vi har også brukt uteskole som er en god trening i å inkludere. De må alle arbeide sammen om oppgavene. Her har vi også hatt blandet aldersgrupper ved at vi har vært sammen med 3. klasse. Nå skal vi også begynne med Pusterom og Verkstedspedagogikk sammen med 3. klasse.

Under Sameprosjektet som vi har arbeidet med i høst, lærer vi elevene grunnlaget for kulturelt og sosialt samarbeid. Dette er viktig i det flerkulturelle samfunnet vi nå har.

Av de momenter som har vært viktig for arbeidet dette semestret vil vi fremheve bruk av "Lions Quest" og "Steg for Steg". Videre har vi hatt stor nytte og glede av prosjekter på tvers av klassegrensene – med 3.klassene. Vi har også brukt elementer fra Bifrost-modellen i undervisning/ prosjekter, i tillegg til arbeidsmetoder som verksteder og kursing. Vi har også brukt "pusterom i klassen" så vel som integrerte lag i klassene.

Skriftlig refleksjon fra samtale med lærerne på 5. kassettrinnet den 19.januar 2000

ITP-modellen er en vellykket måte å jobbe på for å øke bevisstheten og kjennskapet til læreplanen, men denne måten å arbeide på kan ikke alene få all ære for endret praksis. Bevissthet er grunnleggende for arbeidet i skolen. Hospitering på Fjell skole har hatt mye å si for endret praksis; dvs. innføring av lekseplangjennomgang med kommunikasjon med foreldre, arbeidsplan, skrive egne lekser i matte, konflikthåndtering. Dette henger også sammen med trygghet om at dette er i forhold til læreplanen. Vi opplevde også å bli tryggere på hverandre gjennom ITP-prosessene. Arbeidsmåten var uklar i starten, men etter hvert ble det mer oppklarende, og den røde tråden ble tydeligere. Vi nevner spesielt betydningen av å

sitte sammen i team før plenum som svært viktig. Ledernes fokus har også bidratt til å endre praksis ved å lede personalet i ønsket retning.

Vi vil gjerne bruke denne arbeidsmåten videre, og opplever at etter hvert som vi ble mer kjent med metoden, fikk vi mer ut av den. Den siste gangen der vi tok opp handlingsrom og handlingstvang var spesielt inspirerende.

Vi opplever at vi som team ikke samarbeider spesielt godt. Vi vil gjerne, men kommer ikke i mål. Vi jobber mer ved siden av hverandre enn sammen. Bakgrunnen for dette er at vi nok har forskjellig elevsyn og læringssyn. Informasjonen til hverandre svikter. En av hindringene for et godt samarbeid har dette året vært et stort sykefravær. En av faktorene for dette høye sykefraværet er også det dårlige samarbeidet. Vi er altså inne i en ond sirkel.

Mulighetene ligger der, vi vil gjerne. Kanskje vi må starte med å ta oss tid til bare å prate sammen, ha et mål om å finne ut hvor vi står i forhold til elevsyn og læringssyn, slik at vi kan bli enige om hvillke veier vi felles kan gå videre. Vi starter med en tur på byen før vinterferien, med sosialt samvær som formål. Vi ser at vi etter hvert har store muligheter i forhold til annen organisering på trinnet - bruk av rom - deling av klasser osv.

Vi trenger å rydde opp internt og sette av fast tid før vi kommer videre. Vi må lytte mer til hverandre, slik at alle sider av saken kommer fram.

Som grunnlag for teamarbeid har vi bl.a brukt den generelle delen av L97. Vi har også benyttet oss av ITP-modellen i teamarbeidet. Dessuten har diverse kurs vært inspirasjonskilde.

Vi slipper ikke unna øyeblikkets kunst. Etter pauser har elevene ofte så mange konflikter gående, at vi MÅ hjelpe dem å bli ferdige med dette før vi kan starte noen undervisning. Vi tar også opp aktuelle temaer om ting som skjer. Læreplanen er styrende, men vi har rom for mye øyeblikkskunst. Vi er godt trent på å snu på hælen og gå bort fra planlagt undervisning og ta opp ting som skjer.

Vi opplever alle at vi i teamet dårlig klarer å ivareta tilpasset opplæring for elevene våre. Men vi har mange tanker om hvordan vi kan jobbe bedre:

Vi bør jevnlig se i elevenes mapper for å være bevisst på hva elevene selv vil lære. For eksempel kurs i data. Lære mer om annen verdenskrig osv. Alle elever bør kartlegges slik at vi til enhver tid vet hva de trenger. Vi må også jobbe mer med elevmedvirkning, slik at elevene selv også lærer å ta ansvar for egen tilpasset læring. Vi bør ha bevissthet om alle enkeltelevers behov til enhver tid. Dette vil også hjelpe oss i planleggingen. Det blir også lagt til rette for tilpasset læring ved at ledelsen oppfordrer til litteratur og læremiddelkjøp tilpasset dette.

Vi har også lærere på skolen som kan hjelpe til med å gi oss mer praktisk innsikt i hvordan arbeide mer tilpasset.

Måten vi løser oppgaven på er en hindring. Det kan også nevnes at vi er få på trinnet, 3,7 stillinger til sammen. Vi er blitt mer bevisst på både dette og andre ting siden trinnsamtalen, og vi føler vi er godt på vei til å kunne løse flere av oppgavene på en bedre måte.

Som grunnlag for å skape tilpasset opplæring har vi brukt den generelle delen av L97. Vi har også brukt delen om tilpasning i kapittelet "Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen" og litteratur av Halvor Bjørnsrud og Terje Ogdén.

Mulighetene for at vi på teamet kan tilrettelegge for en inkluderende skole, er store. Vi har tre undervisningsrom og en hel korridor på trinnet, så vi har anledning til å ta ut elevene i relativt små grupper, så de bedre kan sees og komme med egne meninger. I vårt arbeid for å skape en inkluderende skole, er det viktig at vi jobber med klassemiljøet. Holdninger blant både lærere og elever må jobbes med, og en større trygghet i begge forum er svært viktig. Her kan klassering være et betydningsfullt redskap.

Som over, bør det nevnes at vi er få lærere, og dermed svært sårbare, og dette er en hindring også for å skape en inkluderende skole.

Vi bruker den generelle delen og kapittelet "Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen" i L97 i vårt arbeid, og dessuten boken "Mulighetenes barn i mulighetenes skole". Boken til Nordahl og Ogden har også inspirert oss.

Det er mange momenter som har hatt spesiell betydning for vårt arbeid i høst. Bl.a fokus på Bifrost - med planleggingsdager på Bolkesjø sammen med Å... og S... skole. Vi har dessuten jobbet med tema "Norges geografi" i grupper på tvers av klassene, med fremføring for foreldre som avslutning. Vi har også deltatt på en innføring i skolemegling sammen med Strømsø skole på Danvik folkehøgskole. Dette har resultert i skolemeglingsøvelser to timer i uken, også her i grupper på tvers av klassene. Kontinuerlig bruk av uteskole på hele trinnet, har gjort at elevene har blitt bedre kjent med hverandre. Utedagene medfører oppgaver av annen art enn elevene er vant til, og dessuten loggføring.

Vi opplevde trinnsamtalen som svært positiv, og har fått inspirasjon til å samarbeide bedre.

Skriftlig refleksjon fra samtale med lærerne på det 1. klassetrinnet den 25. januar 2000

Førsteklassetrinnet består av tre førskolelærere, en allmennlærer og to assistenter, hvorav fire som er nyansatte høsten 1999.

Tankegangen om å gå fra individuell tilegnelse av kunnskaper via team til plenum synes vi virker som en god arbeidsmetode. Vi har imidlertid for lite praksis med den til å kunne uttale oss om på hvilke måter den gir forandringer og forbedringer. Det vi kan si, er at det synes mye lettere å få samkjørt en hel skole i forhold til det vi arbeider med ved hjelp av denne metoden. Derfor kan vi gjerne tenke oss å bruke denne modellen med et annet innhold.

Vi er et team med et bredt kunnskaps- og erfaringsgrunnlag fra både skole og barnehage. Det har vært en klar fordel når vi gikk i gang med førsteklasse. Teamet vårt har et trygt og godt samarbeidsklima, hvor alle føler at deres tanker og meninger blir tatt på alvor. Vi opplever at vi utøver stor fleksibilitet, og at arbeidskapasiteten er stor. Vi opplever mye humor i vårt daglige arbeid. Dette tror vi også kommer barna tilgode. At vi kan ha det slik sier noe om det

felles synet vi har på barn og læring. Metodene våre kan variere, men målet for arbeidet er det samme. Imidlertid har vi et klart utviklingspotensiale i forhold til å bli enda bedre lyttere, og i å utnytte hverandres sterke sider og ressurser.

På grunn av for liten samarbeidstid med assistentene på trinnet, føler assistentene at de får mangelfull informasjon og forutsigbarhet. Vi ser nødvendigheten av at assistentene er med i den grunnleggende planleggingen, slik at det blir en helhet i arbeidet med barna. Som I... så fint sier det: "vi vil så gjerne være med å legge grunnmuren, ikke bare være med på å legge taket". Tryggheten og samholdet i teamet gir inspirasjon og rom for egenutvikling og utfoldelse. Dette ser vi resultater av i klassemiljøet. Som O... så godt sa det: "man merker at det stemmer mellom de voksne når man samtaler med barna".

Med tyngde av personale som har kunnskap og erfaring fra barnehage, eksisterer det et syn på leken som en sentral læringsarena. Vi tror og opplever derfor at vi ivaretar store deler av "øyeblikkets kunst". Gjennom daglige samtaler i klassering får elevene mulighet til å dele opplevelser, tanker og kunnskap med hverandre. Rikelig tid til utelek og daglige bolker med lekegrupper gjør det mulig å gripe fatt i det som opptar barna der og da. Det er da også disse aktivitetene barna selv fremhever når vi snakker med dem om hva de har likt best i løpet av skoledagen. I perioder har vi imidlertid opplevd for sterkt fokus på de planlagte aktiviteter og opplegg. Spontanitet og impulsivitet har da kommet i bakgrunnen, og vi som voksne har opplevd å ikke være tilstede der barna er. Hyppige evalueringer hjelper oss med å korrigere balansen mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst".

En viktig del av arbeidet med tilpasset opplæring, synes vi er å ha foreldrene på banen. Et tett samarbeid hjem/skole gir muligheter til å følge opp og ivareta det enkelte barn på en bedre måte. Vi har derfor prioritert i vårt arbeid å skrive ukentlige brev hjem for å orientere om hva vi har arbeidet med og snakket om. Via disse ukebrevene får da foreldrene mulighet til å følge opp aktuelle tema i forhold til sitt barn. IA har også med en oppsummering for hvert enkelt barn på brevet sitt. I forhold til enkelte barn har vi også periodevis skrevet dagbok for å skape en bedre skolehverdag for barnet.

Den friheten vi har til å organisere skoledagen synes vi gir rom for tilpasset opplæring, fordi vi i løpet av skoledagen kan velge å omorganisere underveis dersom det er nødvendig.

Vekslingen mellom styrte og frie aktiviteter frigjør voksenressurser i perioder på dagen som kan benyttes til å se hvor det enkelte barn står faglig, sosialt og emosjonelt. Slik kan vi videre styrke og stimulere til vekst og utvikling. Barnas naturlige behov for variasjon blir dermed også ivaretatt. Muligheten vi har til å organisere barna i forskjellige gruppesammensetninger legger også forholdene til rette for tilpasset opplæring.

Elevene på 1. klassetrinnet har blitt presentert for bruk av arbeidsplan-blomsten-, hvor de selv bestemmer rekkefølge og delvis innhold på de oppsatte og foreslåtte aktivitetene. Dermed får de mulighet til å påvirke egen læring og ta ansvar for den.

Vi ser også at prioriteringen av en ukentlig utedag fra skolens side er en viktig brikke i arbeidet med tilpasset opplæring. Her får de barna som ellers har vansker med å tilpasse seg klasserommets begrensninger virkelig utfolde seg.

Elevene stiller med ulike evner og forutsetninger når de trer inn skoleporten. Det er en daglig utfordring å variere innhold og arbeidsmetoder, slik at både kropp, sjel og hode blir tatt i bruk. Vi synes vi klarer å gi elevene utfordringer som også appellerer til kreativitet, musikalitet og kroppsbeherskelse, og at vi dermed treffer de fleste barna hjemme i løpet av dagen.

Spørsmålet er bare om vi gjør det i tilstrekkelig grad. Nesten daglig sitter vi med spørsmålet om hva det er vi virkelig driver med når vi under organiserte aktiviteter ser 6-åringer faller ut og mister tråden. Kanskje er dette noe av den tyngste og den største utfordringen ved læreryrket. Hvordan skal vi oppnå å gi alle en følelse av mestring, lyst til å lære og nysgjerrighet på livet ?

Vi har flere ganger i løpet av høsten gått inn og sett på organiseringen i forhold til gruppestørrelse og sammensetning. Dette har vi da også sett har hatt sin misjon, men de fleste av oss er likevel usikre på hva tilpasset opplæring er i praksis, og hvor mye som i realiteten egentlig er gjennomførbart i forhold til eksisterende rammebetingelser. Her har vi en vei å gå. Vi håper imidlertid at vi gjennom vår selverkjennelse om utilstrekkelighet og ydmykhet for barna, vil utvikle oss i riktig retning.

Arbeidet med å tilrettelegge for en inkluderende skole, er langt på vei basert på menneskesyn og verdisyn. Vi opplever som tidligere nevnt at teamet har et sammenfallende syn på barn og deres forskjellige utgangspunkt og behov. Vi opplever at respekten for barnet er sentralt i vårt daglige arbeid, og at vi utøver toleranse overfor de elevene som lett faller utenfor. Undervisningsopplegget "Steg for steg" som vi startet opp med allerede andre skoleuke, synes vi gir gode muligheter til å arbeide for en inkluderende skole. Ved å sette fokus på følelser, grensesetting og problemløsning, d.v.s. sosial kompetanse, håper vi å skape et klassemiljø basert på trygghet og toleranse.

Dersom vi som voksne ser eller får signaler om at noen blir systematisk ertet, er det utrolig viktig å gripe fatt i problemene og ikke lukke øynene for det som skjer. Dette er noe vi synes vi mestrer rimelig godt. Vi bruker mye tid på å snakke om hvordan vi skal være mot hverandre og hvordan vi skal ha det sammen. Dessuten vektlegger vi å være tydelig med hva vi ikke tolererer. Dette innebærer at vi titt og ofte må legge til side det vi holder på med for å oppklare problemer og misforståelser. Vi ser klart nødvendigheten av det for å skape et inkluderende "miljø".

På en skole med 30 % fremmedspråklige elever, sier det seg selv at morsmålslærerne er en viktig ressurs for å klare å inkludere de med en annen kultur og språk. For å kunne nyttiggjøre seg av morsmålslærernes kompetanse, fordrer dette et nært samarbeid om hvor vi er, og hva vi vil. Vi synes dette samarbeidet fungerer i varierende grad, men ønsker å fremheve den tyrkiske morsmålslærerens involvering og engasjement som meget godt.

Det helhetlige menneskesynet i L97 muliggjør å vektlegge de ulike sidene ved et menneske - det tenkende, det skapende, det musiske o.s.v. i undervisningen. Denne allsidigheten synes vi er med på å skape en inkluderende skole.

Veien frem mot målet om tilpasset- og inkluderende undervisning, kan hindres av manglende personalressurser, f.eks ved sykdom hvor det ikke settes inn vikar, (merkes spesielt godt når assistenter for barn med spesielle behov er borte) og når NOA-lærer tas ut for å være vikar i en annen klasse.

Handlingsrommet vårt kan oppleves både som en hindring og en mulighet for å utvikle en tilpasset og inkluderende skole. Vi velger imidlertid å se på mulighetene fremfor hindringene, men vi opplever som nevnt at det er manglende personalressurser som er den største hindringen.

Når det gjelder bruken av litteratur i vårt teamarbeid, tilpasset opplæring og inkluderende skole, baserer vi oss i hovedtrekk på L97. Grunnutdanningen og videreutdanningen er ikke så langt unna, slik at teamet er oppdatert i forhold til nyere litteratur innen yrket vårt. Vi ønsker ikke å nevne noen titler på bøker, men innholdet i bøkene spenner om alt fra kunnskap og metoder til verdivalg, holdninger og kommunikasjon.

En kontinuerlig evaluering med et kritisk syn av de planer og det arbeidet vi har gjort i løpet av høstsemesteret, har hatt spesiell betydning for de punkter vi her har drøftet på trinnsamtalen.

Vi vil også fremheve at den frihet vi har hatt fra ledelsens side i vårt pedagogiske arbeid, har gitt oss mulighet til å prøve og feile og dermed gjøre egne erfaringer. Dette synes vi også virker inspirerende for videre arbeid.

Skriftlig refleksjons fra samtale med lærerne på det 2.klassetrinnet den 1. februar 2000

Andreklassetrinnet består av en førskolelærer, en allmennlærer, og to vikarer. Den ene vikaren har syv undervisningstimer i uka på andreklassetrinnet. Vi har valgt å skrive refleksjonene fra trinnsamtalen i form av et brev inndelt i 6 bolker.

ITP - modellen

ITP-modellen, individuelt - trinn - plenum- modellen, er en modell som vi på andreklassetrinnet synes er fin å arbeide etter. Nettopp den tredelingen, der vi først får mulighet til å arbeide individuelt med et emne, deretter får mulighet til å diskutere på trinn, for til slutt å diskutere sammen alle i et plenum, gir oss en trygghet. Det er lettere å diskutere

og å komme med forslag i plenum når en både har fått satt seg inn i emnet på egenhånd, og dessuten har fått diskutert med de andre på trinnet.

Dessuten vil en slik måte å jobbe etter, kunne gi lærerkollegiet et felles ståsted, fordi alle har lest det samme og diskutert ting sammen. Med felles ståsted mener vi felles forståelse og ordforråd. Nettopp dette er viktig for å få til en utvikling. Hvis en i lærerkollegiet for eksempel ikke har et felles ståsted når det gjelder tilpasset opplæring, vil det være vanskelig å få til en utvikling på dette området.

Stien skole har gjennomført en aksjonslæring i form av ITP- modellen når det gjelder handlingsrommet og L97. Vi på andreklassetrinnet mener at denne måten å jobbe på, vil kunne gi en bedre innsikt i L97. Det er lettere å lese L 97 når noe bestemt er i fokus, og en har noe bestemt å se etter. ITP - modellen trenger nødvendigvis ikke være tilknyttet direkte til lesing av L 97. Vi mener at ITP- modellen faktisk kan brukes på alt som trengs å diskuteres for å få et felles ståsted. En kan for eksempel bruke ITP - modellen i forhold til Bifrost, Skole - hjem -samarbeid o .l.

Trinnsamarbeid

Trinnet vårt har et godt samarbeidsklima. Vi er enige om mye. Vårt pedagogiske grunnsyn stemmer på mange områder overens. Vi er likevel ikke enige om alt, men dette hindrer oss ikke i å samarbeide. Alles tanker og meninger blir tatt på alvor.

Vi har ulik erfaringsbakgrunn. Dette utnytter vi slik at det styrker samarbeidet vårt. Vi drar nytte av hverandre og hverandres erfaringer. Dessuten er vi av den oppfatning at vi er underveis. Vi er innstilt på å utvikle oss videre. Vi er ikke redde for å prøve nye ting. I stedet for å si til oss selv: "Nei, dette tør vi ikke, vi holder oss til det trygge og kjente", sier vi heller: "Dette prøver vi. Går det skeis, så har vi i ihvertfall høstet nye erfaringer slik at vi kan forbedre oss neste gang". Det at vi har denne samme oppfatningen, mener vi er med på å styrke samarbeidet vårt.

Noe annet som også har hatt betydning for samarbeidet vårt, er at E..., som klasseforstander i den ene andreklassen, og M..., som klasseforstander i den andre, begge hadde samme utgangspunkt i høst. Begge var innstilt på samarbeid blant annet fordi to parallellklasser på

samme skole bør ha noenlunde felles opplegg. Vi så også på samarbeid som viktig, fordi det gir en som klasseforstander en trygghet med det en driver med. Selv om metodene vil variere i klassene, vil målet for arbeidet være det samme.

Som klasseforstandere har M... og E... tatt på seg veiledningsansvar overfor vikarer på andreklassetrinnet. Vi har informert vikarene om systemer og regler som vi har utarbeidet i klassen før vikarene kom inn i bildet. Vi har informert om voksenrollen og fordelt ansvarsoppgaver. En slik veiledning overfor vikarer er viktig for at det skal fungere i klassen, og for at samarbeidet på trinnet skal være til det beste både for oss voksne på trinnet og elevene.

Vi har til en viss grad fått til et samarbeid der E... og M..., som klasseforstandere, lærer av hverandre ved å være i hverandres klasser. Det hadde likevel vært ønskelig å få til dette i enda større grad. Slik som situasjonen er nå, er det bare E... som er i M... sin klasse tre timer i uken. Det hadde vært ønskelig om det hadde vært omvendt også. På en slik måte er det lettere å veilede hverandre på det man gjør(kollegabasert veiledning), samtidig som man kan få ideer av hverandre. Vi har som nevnt fått det litt til i M... sin klasse. Her har blant annet E... fått i oppgave å kartlegge noen av elevene når det gjelder lesenivå m.m. Dette har gjort det mulig å diskutere den enkelte elev, veilede hverandre i tilknytning til den enkelte elev og dele erfaringer om den enkelte elev.

Når det gjelder kollegabasert veiledning, veileder vi hverandre og diskuterer mye når den enkelte har et spørsmål. Det hadde vært ønskelig å få til kollegabasert veiledning i enda større grad enn det vi gjør når det ikke kommer et direkte spørsmål fra en av partene. Dette er som nevnt vanskelig å få til, siden vi så sjelden er i hverandres klasser og observerer.

Ellers vil vi nevne at når det gjelder samarbeidet vårt, har vi mulighet for å være individuelle selv om vi samarbeider på trinn. Vi samarbeider og legger felles grunnpilarer for klassene, men det er opp til den enkelte å detaljplanlegge for sin klasse. Metodene våre kan variere, men grunnpilaren er den samme.

Læreplanen og litteratur.

Vi har brukt L 97 mye og sett mye på den generelle delen. Når det gjelder fagplanene så har vi selvsagt også brukt dem. Men så tilpasset som vi jobber, så kan vi ikke se ensidig på dem. Vi har brukt mye den faglitteraturen som hører til det studiet som May-Britt holder på med, nemlig Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet.

Øyeblikkets kunst

Vi på andreklassetrinnet mener at det ikke nødvendigvis trenger å være noe dilemma mellom læreplanstyring og "øyeblikkets kunst". En av våre begrunnelser for det er blant annet at selv om vi tar tak i elevenes plutselige innskytelser og assosiasjoner, trenger ikke det bety at dette er utenom læreplanen. Et eksempel på det er nettopp noe som for ikke så lenge siden oppstod i en av andreklassene. Læreren i denne klassen hadde egentlig planlagt å samtale om en id-fest som elevene nylig hadde vært med på, men tok heller tak i en plutselig innskyttelse fra en av elevene som førte oss langt ut i verdensrommet. Samtalestunden ble heller en repetisjon på noe klassen hadde lært om tidligere det året og som er en del av det L97 sier at elevene i 2. klasse skal lære om, nemlig natt og dag, sol, måne og himmelretninger.

En annen begrunnelse for at det ikke trenger å være noe dilemma mellom læreplanstyring og øyeblikkets kunst, er at ved å ta tak i noe elevene kommer med og som de interesserer seg for, vil en kunne få engasjerte og motiverte elever. Dette er absolutt ingen motsetning til L 97. Elevinteresser er en viktig del av den generelle delen i L97.

Selv om vi på andreklassetrinnet opplever at vi ivaretar store deler av øyeblikkets kunst, opplever vi likevel i perioder for sterkt fokus på planlagte aktiviteter og opplegg. Det er ikke alltid like lett å ta tak i en plutselig assosiasjon fra en elev hvis vi har bestemt at noe spesielt skal skje klokken 11:00. Spontanitet og impulsivitet har da kommet i bakgrunnen.

Det er viktig å få til en balansegang mellom læreplanstyring og øyeblikkets kunst.

Inkluderende skole og tilpasset opplæring

Først er det viktig for oss å si at normen er ulikhet og at det er utgangspunktet vårt. Læreplanen understreker prinsippet om tilpasset opplæring og individuelt arbeid. Læreplanen sier at: "alle skal inkluderes og gis opplæring utfra sine forutsetninger."

“Enhetskolen skal være et romslig og inkluderende fellesskap med respekt for mangfoldet og for elevenes egenart, interesse og forutsetninger.”

Dette er ambisiøse mål, og vi må understreke at vi er underveis i dette arbeidet. Vi lærer noe nytt og får nye erfaringer hele tiden. Vi er ikke utlært og heldigvis for det. Vi må stadig prøve å finne nye muligheter i arbeidet med tilpasset opplæring.

Som en grunnpilar i dette arbeidet ligger kartlegging. Vi kartlegger alle elevene grundig to ganger p.r år og planlegger opplegget rundt den enkelte elev ut fra dette. Dette gjøres i samarbeid med elev og foreldre. Vi velger å vise til noen eksempler på dette arbeidet. I lese- og skriveopplæringen i høst startet vi med en gjennomgang av de store bokstavene, deretter har vi jobbet med de små bokstavene med lydering osv. Nå når vi har kommet gjennom den andre fasen med bokstavinnlæringen har vi kartlagt alle elevene for å finne ut hvordan den enkelte skal arbeide videre i dette arbeidet. Denne kartleggingen viser oss hvilke lyder og bokstaver elevene kan, leseretning, rett skrive - retning på bokstavene og lesenivå. Så har vi sett på en masse ulike norskbøker og funnet den vi mener passer best til den enkelte. Men i noen tilfeller har vi ikke funnet noe som passer og da lager vi materiell selv. Vi lager også materiell til andre emner og fag enn norsk. Dette tar tid, men vi velger å gjøre det og mener at det blir et bedre miljø og mindre atferdsproblemer når alle har et opplegg som passer for seg.

Vi gjennomgår veldig lite felles stoff i klassen når det gjelder fag og temaer. Det vi har gjennomgått felles dette året er lyd og bokstavinnlæringen. Vi har isteden aktuelle kurs. Alle kurs foregår i små grupper. Det kan være mattekurs som vi kjører nå, som gjelder volum og hvor alle skal på kurs etterhvert. Vi har også kurs som er aktuelle bare for noen av elevene.

Vi arbeider også med ulike former for arbeidsplaner. Noen ganger er det arbeidsplaner som er lagd helt av læreren. Andre ganger kan det være arbeidsplaner hvor noe er bestemt av læreren, eleven får velge aktiviteter når de har gjort det som læreren har skrevet på planen. Men de lager også sine egne arbeidsplaner helt fra bunnen av og for hele dager. Vi voksne legger da vekt på å være veiledere. Vi er i start fasen når det gjelder at elevene skal lage sine egne arbeidsplaner så det viktigste akkurat nå blir at de jobber og ikke virrer rundt. Hvis en elev har lekt med biler i flere dager går vi inn i en diskusjon rundt det. Hvorfor velger du

slik? Er det ikke noe annet du trenger å trene på ? Dette er spennende. Elevene har blitt veldig selvregulerende i dette arbeidet, de fleste gjør det de skal. Noe trenger mer veiledning enn andre, men det er jo en del av den tilpassede læringen.

Vi planlegger den enkeltes undervisning sammen med eleven og de foresatte. På konferansene lagde vi sammen et mål for halvåret. Når elevene skal be om hjelp, spør de først en på gruppa si. Hvis ikke de kan få hjelp der spør, de oss voksne. De må rekke opp handa og vente på tur, ikke sitte å rope på en av oss voksne. Elevene reagerer ikke på at de har ulike bøker og ulikt opplegg. Det er de vant til, for dem er det slik det skal være. Når for eksempel logopeden kommer og skal hente noen er det ingen som tar notis av det.

Starten på høsten og foreldremøtet ble tøft for E... De foresatte forstod ikke dette. Skulle ikke alle ha det samme og ble ikke det urettferdig. Ville ikke elevene reagere på at de ikke fikk det samme alle sammen. E... visste dette ville komme på foreldremøtet, og forberedte seg godt og forklarte nøye hvordan og hvorfor. Det at det var et tilpasset opplegg for alle elevene og ikke bare for de svake, hjalp nok på. Ellers viste E... mye til læreplanen som understreker tilpasset opplæring.

Det som er noe av det mest positive er at vi får mer tid til hver elev. Vi får tid til å lese sammen med alle en og en. Vi får tid til individuelle samtaler. Det blir også mer tid til omsorgsbiten. Hver fredag bruker vi hele dagen til oppsummering. Elevene har individuelle ukeplaner, og de går vi igjennom på fredager. Vi snakker om uka som er gått, og vi snakker om lekser. Elevene har individuelle lekser og ukeplaner. Vi har oppsummering hele fredagen og elevene har lekegrupper. De har ukelekser. De leksene som ikke er ferdig til fredag, kan gjøres på skolen på fredager før de starter med lekegruppene. E... og M... har oppsummering med hver sin klasse mens de andre voksne hjelper elevene. Elevene vet at de ikke kan henvende seg til E... og M... den dagen. Her får vi også til en kommunikasjon med de foresatte. Vi skriver begge parter om aktuelle ting for den enkelte på ukeplanene.

Vi mener også at det spesialpedagogiske tilbudet fungerer godt i dette systemet. Alle har sitt eget opplegg, det er helt naturlig. Og den voksne som har spesialpedagogiske timer hjelper disse elevene inne i klassen. Vi er godt dekket opp med voksne, og det er vi avhengig av. Når det er sykdom og noen blir trekt ut til vikar, hindrer det oss i dette arbeidet.

Vi har også felles ting og opplevelser i klassen. Vi starter og avslutter dagen felles. Her samtaler vi om ting elevene er opptatt, vi synger m.m. Vi arbeider også med Steg for Steg. Vi arbeider hele tiden med klassemiljøet.

Vi har valgt å skrive om tilpasset opplæring og inkluderende skole under samme bolk. Dette fordi vi mener at tilpasset opplæring er viktig for å få til en inkluderende skole. For oss er en inkluderende skole et sted der elevene opplever at der er oppgaver som passer for meg. At den enkelte opplever å bli satt pris på. "Jeg mestrer". De skal oppleve at vi er flinke til ulike ting. Vi kan nevne et eksempel på en elev hos oss : han har vanskeligheter med lesing og skriving. Men når vi hadde tema om bær, frukt og grønnsaker, var det han som kunne stå opp og fortelle klassen om dette. Dette kunne han mye om. Vi har snakket mye om at vi er ulike og derfor trenger å arbeide med ulike ting. Dette har blitt naturlig for elevene og ingen reagerer på det.

Avsluttende kommentarer

Når det gjelder tilpasset opplæring, føler vi på andreklassetrinnet at vi har kommet et stykke på vei. Det er flere momenter som har hatt betydning for at vi står der vi er i dag. Vi har et godt trinnsamarbeid der vi har vært innstilt på å prøve oss fram og høste erfaringer. Når det gjelder tilpasset opplæring, har vi vært forskende på egen praksis. De erfaringene vi har høstet, har vi delt med hverandre. De erfaringene M... har fått i forbindelse med videreutdanningen sin, har hun også delt med resten av trinnet.

Når det gjelder tilpasset opplæring, har vi hele tiden hatt ledelsen i ryggen. Dette har hatt stor betydning for tryggheten for oss som lærere. Dersom en får spørsmål, for eksempel fra foreldregruppen, på det en driver med, vet en at en har støtte i ledelsen.

Arbeidet med Bifrost har også hatt betydning for at vi er der vi er i dag. Vi har ikke prøvd ut hele Bifrosttenkningen på andreklassetrinnet enda, men vi har arbeidet med visse deler. Vi har hatt en opplevelseshet, vi har jobbet i ulike verksteder, ungene har øvd seg på å skrive sitt eget arbeidsprogram for dagen, og hver enkelt elev har satt seg ned og tenkt ut hva han/hun vil vite om et bestemt tema. Innenfor Bifrosttenkningen ligger det mange muligheter når det gjelder tilpasset opplæring. For eksempel vil det at den enkelte setter seg ned og

tenker etter hva han/hun vil vite, og skriver et arbeidsprogram ut i fra dette, føre med seg at den enkelte elev vil arbeide etter sitt individuelle opplegg som er tilpasset denne eleven.

Det er viktig å få med i denne sammenhengen at selv om vi føler at vi er kommet et stykke på vei, vet vi at vi ikke er utlærte. Vi vil hele tiden ha et utviklingspotensiale når det gjelder tilpasset opplæring.

Skriftlig refleksjon etter samtale med lærerne på det 3.klassetrinnet den 11. februar 2000

Ved innføring av ny læreplan, L-97, startet vi en prosess etter ITP-modellen. ITP-modellen forplikter slik at alle må bidra. Prosessen "hindret" personalet i å gå i hver sin retning. Forandringer/forbedringer skjedde bl.a. ved at teamet møtte bedre forberedt til møter og annet samarbeid.

I arbeidet med L-97 så vi at det ikke alltid var samsvar mellom den generelle delen og fagplanen. Ved at vi holder den generelle delen overordnet fagplanen, ser vi at det gir oss et større handlingsrom.

Vi har blitt mer bevisst på det praktiske arbeidet idet vi koblet innholdet i den generelle delen opp mot det vi gjør i klasserommet. Vi har som team fått et felles ståsted. Vi bruker gjerne denne modellen med et annet innhold og på flere områder.

Fire av lærerne på trinnet har deltidsposter. Dette er et dilemma for oss fordi vi får for få møtepunkter. Teamet har hatt problemer med å legge ukentlig fellestid på dagtid. Vi har bare hatt en halv time i uka. Det blir for lite i forhold til ukeplanlegging, organisering av tilpasset opplæring og jevn oppfølging av barna. Etter vinterferien forsøker vi å bruke mandag som langdag. Vi har brukt en god del kveldstid på halvårsplaner, planlegging av temaperioder og organisering av verksteder. Dette har vært gode økter for oss. Vi har samarbeidet godt.

Vi har hatt to verkstedperioder i år, den ene aldersblandet med 4. klasse.

I disse periodene brukte vi ressursene til grupper med færre elever på tvers av klassene. Vi arbeidet sammen "nye" barn og "nye" voksne. Det var en positiv erfaring. Vi føler at vi har vært ansvarlige for å "trekke" med lærerne på 4.klasse. Det har vært utfordrende både fordi de har hatt en del fravær fra planleggingstiden, og fordi de har fokus på problemene i stedet for å se mulighetene. Gjennomføringen av felles opplegg har gått rimelig greitt.

På trinnet er vi to allmennlærere, to førskolelærere og en lærervikar. Vi har forskjellig bakgrunn og forskjellig ståsted. Dette har ført til mange drøftinger i planleggingen. Det har vært tidkrevende, frustrerende og berikende. Ved skolestart etter jul hadde vi ulike ukeplanmaler og ulik form for oppsummering. Etter en periode med erfaringsutveksling og tøffe drøftinger om fordeling av tolærerressursen, har vi nå blitt enige om en ny bruk av trinnets samlede lærerressurs. Vi bruker tolærerressursen fleksibelt på alle klassene og alle deltar i oppsummeringen.

Trinnet samarbeider godt i forhold til foreldremøter. Vi har felles oppstart hvor vi synliggjør at vi planlegger sammen og tenker helhet.

Fin balanse i det individuelle lærerarbeidet og teamarbeidet. Vi synes alle at vår individuelle frihet er tatt vare på i planlegging og gjennomføring. Tanker/ideer og holdninger som diskuteres på teamnivå, har en direkte påvirkning i forhold til vårt individuelle lærerarbeid. Teamtanker er for oss utviklende og forpliktende. Dette gir og dette krever.

Førskolelærernes tradisjon og erfaring i "øyeblikkets kunst" har vært viktige innspill til teamet. Organisering med "fast" samtale-/undervisningsring gir oss mulighet til å praktisere dialogen, lytte til barna og bruke øyeblikket. Lærerens detalj-planlegging har gått over til ramme-planlegging av lengre økter. Til tider kan nok organiseringen av for eksempel verkstedarbeid være såpass forpliktende under gjennomføringen at fordypning i de gyldne øyeblikk kan bli vanskelig. Allikevel har vi såpass mye tid til dialog med barna at det er lettere nå enn før å gi respons- slik at vi kan ta tak i øyeblikkets verdier. Tilpasset opplæring - eller tilpasset læring, fordi all læring må være tilpasset den som skal ta imot kunnskapen.

På 3.klassetrinnet har tilpasset læring vært viktig for oss helt fra starten av. Vi har forsøkt å møte ungene på deres ståsted, og utifra barnets forutsetninger til å tilegne seg lærdom.

Normen må være ulikhet og ikke likhet, for barna i 3.klasse befinner seg på forskjellige trinn på utviklingsstigen, både faglig og sosialt.

Vi har et ukeplanssystem som gir barna mulighet til å bestemme sine egne lekser. Dette er noe ulikt i de tre klassene, men prinsippet er det samme.

Vi har samme system i timene ved at barna fører egne arbeidsplaner for noen av ukedagene. Dermed får vi voksne en mer veiledende rolle. Vi kan gå rundt og hjelpe de som trenger hjelp, og barna hjelper hverandre. Vi har også et system på progresjon i de forskjellige fagene. Siden barnas ståsted er forskjellig utfra evner og forutsetninger, har barna forskjellige bøker i undervisningen, både hjemme og på skolen. Dette er helt naturlig, de kjenner hverandre, og vet veldig godt hva de andre kan. Det er en trygghet i klassen på at når noen strever og mister motet, blir det vist omtanke fra alle, og alle vet at alle kan noe.

Temaperiodene er mer undervisningspreget ved at faktastoff blir formidlet fra lærer, og etterpå jobber elevene med å søke kunnskap og formidle dette videre i oppgaver, framstillinger, fortellinger og formingsoppgaver.

Hver fredag har vi oppsummering hvor vi gjennomgår det barna har arbeidet med gjennom uken som gikk. Vi får da en unik mulighet til å følge opp det enkelte barn. Oppsummeringsformen varierer litt i klassene, men målet er det samme. Se alle og gi dem en trygghet på det sosiale og faglige livet i hverdagen.

Vi har åtte to-språklige barn og mange barn med spesielle behov. Vi bruker ressursene våre til tolærer, smågrupper, til kurs og verkstedorganisering. Lesekurs og datakurs har fungert veldig godt. De svakeste barna har ikke fått all den fagtreningen vi kunne gitt dem, men vi har valgt å gi dem andre oppgaver og opplevelser som verksteder, lekegrupper, formingsaktiviteter og data. Når motivasjonen mangler på det faglige, er det viktig å stimulere og tilfredsstille andre deler av barnet.

De flinke barna får en tilfredsstillelse i at det blir stilt krav til dem, de har mye å si i sin egen skolehverdag ved at de er med på å lage lekse- og arbeidsplaner selv. De blir ikke passivisert,

men aktive deltagende barn og små assistenter for lærerne. Vi ønsker å gi dem smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst.

Vi forbruker en del stillelesningshefter og ekstra bøker ved et slikt system, men vi trenger ingen fulle klassesett for kunnskapsstoffet finnes overalt. Her ligger det en utfordring til oss å finne nye former for eget arbeid, og vi prøver stadig ut nye ideer for barn og voksne. Ved å legge til rette for et selvinstruerende miljø, ta tak i forutsetningene vi har i barnegruppa og i personalet, ønsker vi stadig å utvikle vårt handlingsrom og virksomhet ut fra de eksisterende rammer. Vi har hele tiden muligheter ved at vi tilfører hverandre ideer og tilrettelegger i forhold til det vi har.

Hindringene kan være at vi ikke klare å bruke ekstraressursene fullt ut. Vi har strevd litt med det. Vi har klart å bruke oss på tvers av klasser i kurs, NOA, verksteder, uteskole og delvis i temaperioder. Men vi ser at vi kan gjøre mer og tar det som en utfordring. Vi vil ikke stoppes av hindringer, men se mulighetene, og det synes vi at vi er flinke til. Hele barnet står i sentrum hos oss. Dette gir utfordringer for personalet, men vi opplever mest gleder hos fornøyde barn og foreldre.

"Du kan gi en tulipan en så frodig oppvekst
at den blir stor og vakker.
Men du kan ikke tvinge den til å bli en rose."

Gjennom felles planleggingstid og teamarbeid er teamet bevisst på tilrettelegging av en inkluderende skole. To deler av vår skolehverdag, uteskole og det vi kaller "pusterom", er der hvor vi klarer å tilrettelegge en inkluderende skole best. Pusterommet er leke- og aktivitetsverksteder hvor vi har stasjoner med forskjellige aktiviteter, enten i klasserom, grupperom eller i gangene. Vi har også en stasjon med utelek. Eleven velger stasjonen selv. Det er ikke mulighet til å bytte underveis, og klassene blandes. Vi har aktiviteter som forming (leire, papir, tekstil), konstruksjonslek, spill, tegning/maling og utelek med ball eller apparater. Dette er aktiviteter som alle elevene kan mestre, og vi ser også at de fleste elevene etter hvert har blitt flinke til å stå i de valgene de tar. Vi har også inkludert 4.klasse i pusterommet.

Vi har hatt besøk av representanter for Statens Utdanningskontor og skoler fra våre to sørligste fylker nettopp for å studere pusterommet. Dette er jo et pluss og en tillitserklæring for oss.

I uteskolen flytter vi klasserommet utendørs. Vi er ofte på tur i skogen når vær og føre tillater det. Vår og høst bruker vi i praksis å være ute en gang i uka. Ellers har vi uteaktiviteter på Tegger'n eller på Marienlyst (skøyter om vinteren.). Vi har med mat og drikke og går til og fra skolen til våre faste plasser ute i skogen i nærheten av Nordbykollen. Vi har også hatt med oss 4.klasse på uteskolen

Både pusterom og uteskole gir mye sosial trening. Vi ser at vi i uteskolen bør legge inn flere praktiske oppgaver. I klassen har vi samtaleringer hvor barna får komme med sine meninger og hvor de blir hørt på. Vi mener at vi tar barna på alvor og ser "hele barnet".

Vi formidler til foreldrene at de har gode og flinke barn.

Barnegruppene er krevende. Vi velger å se på dette som en utfordring og ingen hindring. Klassene er forholdsvis små (tre klasser) og dette gjør at vi får bedre tid til hver enkelt elev. Vi merker at det er et tøft løp for oss. Veien er kronglete og terrenget kupert, men vi er på vei. Vi går denne veien sammen, både barn og voksne. Momenter som har hatt spesiell betydning for oss dette semesteret:

- Team-arbeid.
- Kurs: Skolemøting, Bifrost, opplevelses-dag i teateret "Bygg broer- ikke murer" og kurset i kommunikasjon.
- ITP-arbeidet.
- Ukeplanarbeid og oppsummering.

Vi bruker følgende litteratur som grunnlag for vårt teamarbeid:

- L-97 -generell del
 - prinsipp og retningslinjer
 - fagplaner.
 - i fagplanarbeidet har vi brukt "Sjøstjerna"
- Bifrostboka: "Mulighetenes barn i mulighetenes skole"
- Lærerveiledninger- praktiske ideer.

Halvør Bjørnsrud

Forskermøte med en fortellende skole

Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole

3+
5-
8+

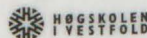


Avhandling for graden dr. polit. 2004

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET
UNIVERSITETET I OSLO



unipubavhandlingar



HØGSKOLEN
I VESTFOLD



04xd01032