


TELEMARKS  FORSKING
NOTODDEN

Kari Kalbach Christensen

KOMPETANSEUTVIKLING I GRUNNSKOLEN

Implementering av L97

Rapport 1/00
ISBN 82-7463-041-6

Februar 2000

Telemarksforskning-Notodden

Innhold

1. Innledning.....	s. 4
1.1 Bakgrunn.....	s. 4
1.2 Beskrivelse av oppdraget.....	s. 7
2. Teori	s. 9
3. Metode	s.12
4. Resultater og drøftinger.....	s.14
4.1. Opplever personalet i grunnskolen at det har fått en kompetanseheving gjennom de tiltakene som er iverksatt?.....	s.14
4.2. Innen hvilke områder ønsker personalet mer kompetanse?.....	s.17
4.3. Hvordan har tiltakene for kompetanseutviklingen støttet implementeringen av nytt læreplanverk?.....	s.18
4.4. Utviklingsområder for mer kompetanse i forhold til implementeringen av nytt læreplanverk.....	s.22
5. Konklusjon.....	s.24
6. Veien videre.....	s.25

Litteraturliste

Vedlegg

1. INNLEDNING

Denne rapporten er utarbeidet på oppdrag for Fredrikstad kommune; *Kompetanseutvikling i grunnskolen. Praktisk implementering av L97*. Rapporten har til hensikt å belyse den kompetanseutvikling som har funnet sted blant skolens personale etter innføring av nytt læreplanverk, L97.

Gjennom denne undersøkelsen settes fokus på å kartlegge og forstå følgende problemstillinger:

- Opplever personalet i grunnskolen at det har fått en kompetanseheving gjennom de ulike tiltakene som er iverksatt?
- Innen hvilke områder ønsker personalet mer kompetanse?
- Hvordan har tiltakene for kompetanseutviklingen støttet implementeringen av nytt læreplanverk?
- På hvilke områder trenger personalet mer kompetanse for at implementeringen av læreplanverket er oppnådd?

Rapporten bygger på dokumenter fra Fredrikstad kommune, intervju og spørreundersøkelser fra 6 grunnskoler representert med 27 personer, 17 kvinner og 10 menn.

1.1 Bakgrunn

Høsten 1999 fikk Telemarksforskning-Notodden i oppdrag fra Fredrikstad kommune å gjøre en vurdering av den kompetanseutviklingen og kompetansehevingen som skolens personale har gjennomgått etter innføringen av nytt læreplanverk i tidsrommet 1997-2000. Fredrikstad kommune har fulgt Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets plan for "*Kompetanseutvikling knyttet til innføringen av den nye læreplanen*".

Her sies det at å utvikle kompetanse innebærer blant annet å:

- *gjøre seg kjent med læreplanen*
- *utvikle faglig og fagdidaktisk kunnskap og forståelse*
- *drøfte og vurdere konsekvensene av ny læreplan på egen arbeidsplass*
- *delta i lokalt utviklingsarbeid*
- *delta i kurs, nettverk o. a.*
- *delta i veiledning knyttet til egen praksis*
- *utvikle kunnskaper og arbeidsformer i samarbeid med kolleger*

Kompetanseutvikling i grunnskolen. Praktisk implementering av L97.

Det har medført omfattende tiltak for kompetanseutvikling å gjennomføre L97. Dette var også forutsett av KUF. Departementet har brukt begrepet kompetanseutvikling for å synliggjøre og understreke at etterutdanning må sees i et bredt og langsiktig perspektiv. Behovet for kompetanseutviklingen i forbindelse med innføring av L97 fordrer et variert sett av tiltak og arbeidsformer. Det er en forutsetning at dersom det skal skje endringer ved den enkelte skole, må personalet ha forståelse for at endringer skjer, være motivert og ha vilje til å gå inn i det nye.

Fredrikstad kommune har utarbeidet egen plan for kompetanseutvikling som inneholder mål for arbeidet med reformen og bygger på regionale og statlige føringer.

Følgende planer foreligger med hensyn til tiltak og utvikling:

"Plan for kompetanseutvikling. Fredrikstad 1997" er delt inn i 3 hovedområder:

Hovedområde 1: Reformrelatert ledelsesutvikling

Hovedområde 2: Kompetanseutvikling pedagogisk personale og andre tilsatte

Hovedområde 3: Informasjon om Reform 1997.

"Plan for kompetanseutvikling. Fredrikstad 1998" er delt inn i 4 hovedområder:

Hovedområde 1: Reformrelatert ledelsesutvikling

Hovedområde 2: Kompetanseutvikling for pedagogisk personale og andre tilsatte

Hovedområde 3: Informasjon og samarbeid

Hovedområde 3: Kvalitetssikring av R97-arbeidet: Evaluering og rapportering

"Plan for kompetanseutvikling. Fredrikstad 1999" er delt inn i de samme 4 hovedområdene som nevnt over.

Fredrikstad kommune ba i 1996 skolene foreta en kartlegging av sine kompetansebehov for det kommende året. Følgende områder ble prioritert for hele innføringsperioden:

- *ledelse- LUIS*
- *hovedtrekkes egenart og fellesstrekk*
- *lek og læring*
- *temaorganisert opplæring og prosjektarbeid*
- *vurdering*
- *informasjonsteknologi*
- *KRL-faget*
- *norsk*
- *kunst og håndverk*
- *matematikk*
- *skolens og elevens valg*

Kompetanseutvikling i grunnskolen. Praktisk implementering av L97.

- *natur- og miljøfag*

Prioriterte områder i 1998 var:

- *ledelse- LUIS*
- *hovedtrinnenenes egenart og fellestrekk*
- *temaorganisert opplæring og prosjektarbeid*
- *vurdering*
- *KRL-faget*
- *norsk*
- *kunst og håndverk*
- *matematikk*
- *skolens og elevens valg*
- *natur- og miljøfag*
- *musikk*
- *heimkunnskap*
- *tilvalgsspråk*
- *kroppsøving*
- *engelsk*

Prioriterte områder i 1999 var:

- **Læreplanens Generelle del og Prinsipper og retningslinjer for opplæringen**
 - *sammenhengen Generell del i læreplan, prinsipper og retningslinjer og læreplaner for fag*
 - *læreplanarbeid lokalt (læreplananalyse, utvikling av felles forståelse i personalet med stikkord som læringssyn, elevsyn og lærerrolle)*
 - *vurdering: elevvurdering, skolebasert vurdering*
 - *atferdsproblematikk*
 - *arbeidsmåter (uteskole, temaorganisering og prosjektarbeid m.v.)*
 - *miljølære*
 - *samisk i L97*
- **Faglig og metodisk kompetanseutvikling**
 - *engelsk*
 - *musikk*
 - *heimkunnskap*
 - *norsk 2*
 - *matematikk*
 - *norsk*

- Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT)
 - pedagogisk bruk av Internett som læringsstøtte
 - IKT relatert til ulike fag og emner med utgangspunkt i revidert "programvarepakke"
 - utvikling av metodiske opplegg der bruk av IKT inngår

Med blant annet dette som bakgrunn, ønsket Fredrikstad kommune en analyse av ulike kompetansetiltak som var gitt, innenfor nærmere angitte områder, og i tillegg undersøke hvilke kompetansebehov personalet fortsatt har.

1.2 Beskrivelse av oppdraget

Denne undersøkelsen søker å belyse den kompetanse personalet mener å ha fått innenfor angitte områder og hva lærerne mener de mangler for at praktisk implementering av L97 er oppnådd i deres undervisning. Samtidig søker undersøkelsen å stake ut en retning for den videre kompetanseutviklingen som Fredrikstad kommune kan anvende i forhold til personalet i grunnskolen.

Kommunen uttrykte ønske om at *"Rapporten skal si noe om utvalgte områder innen arbeidet kompetanseutvikling og implementering av læreplanverket i perioden 1996 – 1999, beskrive utfordringer skolene står overfor nå og skissere hvilke behov skolene har for støtte i møte med de utfordringene som er dokumentert."*

Det var ønske om å sette fokus på *kompetanseutvikling og implementering, " .. der en velger ut noen områder hvor en går spesielt inn i."*

Undersøkelsen skal ha som perspektiv: skolen som organisasjon. Det var videre ønske om at informantene skulle være plangruppene med deltakere fra skolens ledelse, lærere og SFO-ledere. Det skal benyttes intervju, og i utvalget ønsket kommunen å skille småskole-, mellomtrinn og ungdomstrinn. Utvalget skal representere ulike kommunedeler, sentrumsskoler versus utkantskoler. Ulike fag og arbeidsmåter som ønskes belyst i undersøkelsen:

- Fagene:
 - kunst og håndverk
 - matematikk
 - KRL-faget

Kompetanseutvikling i grunnskolen. Praktisk implementering av L97.

- Arbeidsmåter og organisering:
 - temaorganisering og prosjektarbeid
 - uteskole
 - årstimetalstenkning
- Elevvurdering – med og uten karakter

Planen for undersøkelsen er organisert slik at forarbeidet skjedde i desember 1999. Dette innebar å sette seg inn i planbeskrivelser, rapporter og vurderinger som var utarbeidet og å være i kontakt med kommunenes representant. Gjennomføringen av undersøkelsen skjedde i januar og drøfting av data og utskriving av rapport i februar 2000.

2. TEORI

”Opplæringen må knyttes til egne iakttagelser og opplevelser. Den legges opp slik at elevene får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med på å utvikle.” (L97: 29 (Gen.del))

Grunnskolen har gjennomgått store endringer gjennom R97. I nytt læreplanverk for grunnskolen, L97, understrekes det brede kunnskapssynet som legges til grunn for undervisningen. Både kunnskaper og holdninger vektlegges. Videre fokuseres det på verdier i tradisjonell forstand og på utvikling av evnen til kommunikasjon og samarbeid, på kreativitet og sosial kompetanse. L97 fremhever sterkt elevengasjement og aktivitet. Elevene skal møte ulike arbeidsmetoder og arbeidsformer. De skal selv delta og være aktive i undervisningen. Lærerrollen endres og får en dreining mot det å være veileder mer enn det å være formidler. Det fokuseres på læreren.

”Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner.” (ibid: 32)

Læreren står overfor nye utfordringer i undervisningen:

”Lærere må kjenne kunnskapens grenser og muligheter – også for å holde seg à jour og vokse i kompetanse når ny viten vinnes gjennom utvikling eller forskning.” (ibid: 30)

Å legge til rette for læring i undervisningen blir sentralt og vesentlig. I etterutdanningsprogrammene skal lærerne lære hvordan de selv kan endre sin praksis. Læring kan sees på fra ulike perspektiv og defineres forskjellig. En vanlig og kjent måte å definere læring på er at ”læring er en indre prosess som medfører en relativt varig modifikasjon av opplevelser og atferd som følge av tidligere erfaringer.” Organisasjoner som gjennomgår endringer, møter motstand, usikkerhet og barrierer av forskjellig slag. Dette er kjent. Det er også kjent at det er flere måter å forstå hva som skjer i en organisasjon, når medlemmene står i en endringsprosess. Det teoretiske grunnlaget er mangfoldig. Lederens rolle er ofte av betydning for hvilke resultater som oppnås.

I det følgende vil jeg presentere 4 ulike teoretiske perspektiver for en organisasjon i endring:

- Rasjonell systemteori legger vekt på organisasjonens mål, roller og teknologi. Her søker man å utvikle strukturer som best mulig svarer til organisasjonens formål og de krav omgivelsene stiller.
- Human-resource-teori legger vekt på den gjensidige avhengigheten mellom mennesker og organisasjoner. Her fokuseres det på hvordan man kan få til en bedre tilpasning mellom – på den ene siden, menneskers behov, evner og verdier og på den andre siden menneskenes formelle roller og relasjoner.
- Symbolteori retter søkelyset mot meningsproblemer.

- Politisk orientert teori ser på makt, kamp og fordeling av knappe ressurser som det vesentlige. Her oppnås samarbeid gjennom makt og kjøpslåing.

Hver av disse teoriene gir en egen beskrivelse av og forståelse for hva en organisasjon er og hvordan den burde være. I skolen er kan hende human-resource-teorien best kjent. Det er vel denne det legges mest vekt på og som det i skolen er mest forståelse for. Den gjensidige avhengigheten mellom mennesker og organisasjon i denne teoretiske retningen, legger antagelig store forhåpninger og forventninger til lederen. Men også i denne organisasjonen må lederen vise vei og ta ansvar.

Læring kan styres av forskjellige mål. (Broudy, 1981) Læring som er rettet mot gjenfortelling eller praktisk anvendelse, oppnås lettest. Viktigere er den læringen som skaper assosiasjoner som dukker opp i erindringen under senere opplevelser. Slik Broudy ser det, innebærer den høyeste form for læring utviklingen av fortolkningsrammer. For å fortolke må man blant annet ha kunnskaper, ferdigheter og fantasi.

I grunnskolen er læreplanverk styrende for læringen, læringsaktiviteter og læringsmetoder. Den teori læreplanverket forfekter, skal omgjøres i praksis. Louis og Miles (1990) har søkt å klargjøre hvordan endringsprosesser finner sted i videregående skoler i storbyer i USA. I følge Louis og Miles er det fem viktige faktorer som må være på plass når en skole skal bevege seg fra teori til praksis. Per Dalin (1995) forklarer det slik:

- Klarhet: ny kunnskap må være forstått og klar, ikke vag eller forvirrende
- Relevans: ny kunnskap må bli sett på som meningsfull til det vanlige liv i skolen, ikke irrelevant, uanvendelig eller upraktisk.
- Praktiserbar: kunnskapen må kunne illustreres i spesifikk handling. Lærere må vite hva de gjør for å komme dit.
- Vilje: det må eksistere motivasjon, interesse, en vilje til å gjøre noe med ny kunnskap.
- Ferdigheter: hver enkelt lærer (og leder) må ha de nødvendige ferdigheter til å gjennomføre ny praksis.

Skolen – ikke systemet – er enhet for endring. (Dalin, 1995: 208)

Per Dalin presiserer at utgangspunktet for å lykkes er at man erkjenner at en reform må praktiseres forskjellig ved den enkelte skole og i ulike faser. Han sier videre at endringsprosesser er læringsprosesser, og forandring er en reise og ikke en beslutning.

Skal man legge til rette for en kompetanseutvikling for lærerne i grunnskolen, må man velge de rette fremgangsmåter og strategier. Kompetanseutviklingen må ”treffe” lærerne. Til vanlig vet læreren hvilke kunnskaper og ferdigheter han ikke besitter i forhold til læreplanen og skolens krav. Lærerne må oppleve at kompetanseutviklingen gjelder dem.

”Kompetanseutviklingen i arbeidslivet viser rent generelt at det meste av praksislæringen skjer på jobben, gjennom selvstudium, gjennom samarbeid med kolleger og ved veiledning og supervisjon.” (ibid: 133)

Hargreaves legger vekt på å skape felles forståelse i lærerkollegiet for hva som er skolens mål. Kulturformen (Hargreaves, 1996) – det vil si relasjonene mellom lærerne – danner basis for kulturinnholdet i skolen. Det er dette hver enkelt lærer kan make å virkeliggjøre. Skal man lykkes med å endre lærerens praksis, må man derfor – etter Hargreaves syn – se på samhandlingen og relasjonene i kollegiet.

Det å kunne ”se” den enkelte i lærers medansvar og forståelse - mot et felles mål - i et felles kollegium synes å være viktig med hensyn til å lykkes med kompetanseutvikling i grunnskolen. Endringsprosesser tar tid. Det kan kanskje være et spørsmål om lærere får nok tid *sammen* på egen skole under endringsprosesser?

3. METODE

Denne rapporten bygger på undersøkelser som søker å belyse den kompetanseutviklingen som har funnet sted blant lærerene i Fredrikstad kommune etter innføring av nytt læreplanverk.

Undersøkelsene bygger på oppdrag fra Fredrikstad kommune og støtter seg til spørreskjema og gruppeintervju. Målgruppen er grunnskolens plangrupper med skolens ledelse og ledere av SFO. Ut i fra oppdraget som la vekt på utkantskoler versus sentrumsskoler, de ulike hovedtrinnene, utvalgte arbeidsmetoder og fag, ble gruppeintervju valgt. Dette ut i fra ønske om å komme flest mulig i tale. En ren spørreundersøkelse kunne bli for tilfeldig med få tilbakemeldinger.

Det ble foretatt tre gruppeintervju medio januar 2000. To grunnskoler med sine respektive plangrupper møtte. To 1-7 skoler møtte sammen til gruppeintervju, to 8-10 skoler møtte og to 1-10 skoler. En skole kunne ikke møte med plangruppe. Her møtte rektor og to lærere som representerte de utvalgte fagene. SFO-ledere møtte til to av gruppeintervjuene. Hvert gruppeintervju varte i ca 2 timer og ble tatt opp på kassett. Dette var akseptabelt for informantene.

Ved oppstart ble deltakerne forelagt et spørreskjema som ble utfylt. Dette ble gjort av hensyn til:

1. Informantene ville få en mulighet til å konsentrere seg om emnet. Hensikten var å forberede lærerene.
2. Spørreskjemaet ville kunne gi et korrektiv og nærmere forklaring til gruppeintervjuet.

Gruppeintervju kan være en god metode der det legges vekt på å kartlegge en kollektiv praksis. I skolen er ofte dette tilfelle. Hoel og Hvinden viser blant annet til denne situasjonen.

”For det første når det er en kollektiv praksis en ønsker å kartlegge, og hvor det å samle aktørene som utgjør samhandlingsfeltet, gir en enklere og bedre tilgang på deres innbyrdes forbindelser og handlingsmåter, enn å snakke med deltakerene enkeltvis.” (Hoel og Hvinden, 1982: 137)

Gruppeintervju har åpenbare begrensninger. For det første er det et praktisk spørsmål som kan knytte seg til bruken av gruppeintervju. For det andre kan det være de spørsmålene i intervjuguiden som dreier seg om sammenfatning og analyse av resultatene som volder besvær. Forskeren må finne en balansegang, slik at samtalen ledes framover. Det er vesentlig at forskeren klarer å holde tråden gjennom hele diskusjonen og ikke lar seg lede inn på sidespor. Det er ikke til å unngå at temaene som tas opp, blir behandlet forskjellig i de ulike gruppene.

En begrensning er også at noen medlemmer kan bli gruppens ”talerør” der andre medlemmer blir tause og enige. Det kan også skje at enkelte kan la seg påvirke av andres meninger og utsagn, ta

andres standpunkt og gjøre dem til sine. Gruppeintervju setter krav til bearbeiding av data. Det totale bildet som skal bearbeides, kan bli lite oversiktlig og sammensatt. Slike forhold må det tas hensyn til ved drøfting av data. For å få best mulig oversikt i denne undersøkelsen, ble derfor de utvalgte skolene gruppert slik som nevnt tidligere.

4. RESULTATER OG DRØFTINGER

Materialet som det refereres til i denne rapporten, er hovedtendensene av utsagn, meninger og påstander slik de fremkommer fra spørreskjema og i gruppeintervju. Skolene hadde reformklassene på plass, men hvor lang tid de hadde erfaring med reformklassene varierte. Noen lærere hadde vært med på kompetanseutviklingen fra starten av, andre var kommet til underveis. Årsakene til dette var forskjellig. Noen lærere var nyutdannede, andre var tilflyttet. Noen kjente til kurs og kompetanseutvikling fra andre kommuner.

I utgangspunktet var plangruppenes erfaringsbakgrunn og kjennskap til satsningsområdene noe forskjellig. En skole var representert uten plangruppe, men med rektor og to lærere som representerte de utvalgte fagene. SFO-lederene mente de ikke hadde så mye å bidra med fordi kompetanseutviklingen og kursene som var tilbudt ikke primært var rettet mot skolefritidsordningen.

Gruppeintervjuene fulgte en intervjuguide. Situasjonen ble så langt det var mulig lagt opp til å være en uanstrengt samtale der alle skulle bli hørt. (Det ble noen ganger nødvendig å stille spørsmålene direkte til lærere, som etter min mening kunne sitte inne med informasjon på nettopp det aktuelle feltet.) Alle tre gruppeintervjuene tok hver ca 2 timer.

4.1 Opplever personalet i grunnskolen at det har fått en kompetanseheving gjennom de tiltakene som er iverksatt?

I en 3 årsperiode har lærerene gjennomgått en kompetanseutvikling med det for øye at de skal få en kompetanseheving innenfor ulike felt og områder. De ulike tiltakene har til hensikt å endre og forbedre lærerens kompetanse. Dette har vært en prosess og kan sies å være en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis i tråd med nytt læreverk. Det kan være nærliggende å spørre om lærerene opplever forbedringer og en kompetanseheving?

Skogen og Sørli (Skogen og Sørli 1992) viser til at endringer medfører forbedringer for noen, for andre vil den være likegyldig og for den tredje gruppen kan endringen føre til en forverring.

"Har du jobbet i mange år, så føler du deg faglig trygg fra før av på en måte. Men jeg føler ikke at jeg har noen faglig trygghet etter den etterutdanningen jeg har fått. Den har ikke gitt meg noe mer trygghet."

(Kvinnelig lærer, 1-10 trinn)

Et av spørsmålene fra spørreskjema var:

I hvor stor grad opplever du at du har fått en kompetanseheving gjennom de ulike tiltakene?

Her fordeler svarene seg slik:

Stor grad:	1	2	0	Sum:	3
Noen grad:	5	3	6		14
Liten grad:	1	2	2		5
Ingen grad:	0	1	0		1
	(1-7 tr.)	(1-10 tr.)	(8-10 tr.)		

3 SFO-ledere har ikke svart

Vi ser at de fleste i stor eller noen grad opplever at de har fått en kompetanseheving gjennom de ulike tiltakene. 17 av plangruppermedlemmene mener dette, mens et mindretall på 6 gruppermedlemmer, ikke opplever noen særlig grad av kompetanseheving.

Det er stor sammenfall mellom plangruppene oppfatning på 1.-7. og 8.-10. trinn. Her mener man at kompetanseheving har funnet sted. Plangruppene på 1.- 10. trinn hadde stor spredning. Her ble hele skalaen tatt i bruk. Flere av plangruppermedlemmene fremhever i gruppeintervjuet at erfaring fra skolen og undervisning i større grad gir trygghet enn kurs og ulike tiltak for å oppnå større kompetanse.

"Jeg har vært på KRL. Jeg synes heller ikke det gav meg så veldig mye..... Det var erfaringene som satte meg i stand til å prøve, ikke kursingen."

(Kvinnelig lærer, 1-7)

" Nå har jeg vært ved to slike kurs (i matematikk) som er blitt avholdt. Problemet er at de kursene som er satt opp, ikke er blitt gjennomført fordi det har vært for få deltakere. De kursene jeg har vært på, har "skjøti" langt over mål."

(Mannlig lærer, 1-10)

"Jeg har vært på et kurs i kunst og håndverk. Jeg synes ikke det gav meg trygghet i faget dertil synes jeg at jeg har for lite i "bånn" til kanskje å føre dette videre. Jeg trur jo at det erfaringene en har gjort gjennom veldig mange år som i kombinasjon med det en ellers har tatt til seg av ny læreplan, som har gjort at en synes en har fått til noe... .. Såpass korte kurs som vi har fått, har ikke gitt en veldig mye."

(Kvinnelig lærer, 1-7)

"Jeg er ikke sikker på at vi trenger så masse kompetanse."

(Mannlig lærer, 8-10)

Det er flere som peker på at innholdet i de kursene de har deltatt på, ikke har svart til forventningene. De mener at de selv er faglig sterke og har kunnskaper innen fagene. For de fleste er det derfor ikke nødvendig med mer faglig kompetanse. Flere peker på betydningen av den Generelle delen under gruppeintervjuene:

"Jeg må påstå at jeg kan den, men jeg bruker den ikke så mye. Jeg har fått skolering i den som skoleleder."

(Kvinnelig leder, 1-10)

"Vi har kanskje ikke tørket støv av den det siste året eller to."

(Mannlig leder 1-10)

"Det er mye lettere å snakke om det enn å få det ut i praksis i løpet av tre år. Jeg tror vi kan mer om det enn det vi har brakt inn i skolen."

(Mannlig lærer, 1-10)

"Vi blir minnet en del på den, den Generelle delen, men hvor mye vi har den med oss i den praktiske hverdagen, setter jeg vel et spørsmål ved."

(Kvinnelig lærer, 1-7)

Et annet spørsmål fra spørreskjemaet var *Innen hvilke områder opplever du at du har fått kompetanse?* Her er flere usikre på hva de har vært i gjennom.

"Har vi i det hele tatt fått noe i matematikk? Innen dette faget trengs det betydelig innsats."

(Mannlig leder, 1-10 trinn)

Svarene på spørsmålet viser stor spredning.

På 1.-7. trinn opplever 4 av 7 at de har fått kompetanse i *kunst og håndverk*. Ellers nevnes tema og prosjektarbeid, engelsk, generell del av L97 og planarbeid.

På 1.- 10. trinn fremhever 4 av 7 *KRL-faget*, 2 nevner *kunst- og håndverk*. Her trekker ingen fram temaorganisering av innhold eller prosjekt.

På 8.-10. trinn vektlegger 6 av 8 *tema og prosjektarbeid*. Ellers nevnes generell del av L97 og skolebasert vurdering. På dette trinnet vektlegges tydeligvis ikke fag spesielt, men to lærere fremhever henholdsvis *KRL-faget* og *kunst og håndverk*.

Det er verdt å merke seg at plangruppene på 1-7.trinn og 1-10 trinn mener å ha fått kompetanse innen kunst og håndverk slik dette kommer fram på spørreskjemaet. Det bør og rettes søkelys på at 1-10 trinn ikke nevner å ha fått kompetanse innen temaorganisering av innhold eller prosjektarbeid. Dette er satsningsområder i det nye læreplanverket og tillegges stor vekt.

4.2 Innen hvilke områder ønsker personalet mer kompetanse?

Innledningsvis er det nærliggende å vise til følgende utsagn fra et av gruppeintervjuene:

”Veiledning og metodiske tips har det vært lite av. Faglig oppdatering innen spesielle emner har også jeg vært på, men de skyter over mål. Det er egentlig greit det. Jeg føler meg faglig sterk nok, men det er klart du skal gjøre ting på en annen måte. Tid er et problem og hva du skulle ha vært i gjennom. Man styrer matematikkundervisningen med eksamensoppleggene.” (Mannlig lærer, 1-10)

Det kommer tydelig fram fra samtlige plangrupper at man savner innføring i ulike metodiske tilnærminger på mange områder. Dette vises også på svarfordelingen fra spørreskjemaet på spørsmålet: *Innen hvilke områder opplever du at du må ha mer kompetanse før du kan ta intensjonene i L97 i bruk?*

På 1-7 trinn: Her nevner 4 av 8 at de trenger mer kompetanse innen *organisering og planforståelse*.

I tillegg til: spesialpedagogikk, matematikk, drama og uteskole.

På 1-10 trinn: Her er spredningen stor. Det nevnes: holdnings- og motivasjonsarbeid, sosialpedagogisk arbeid og ulike arbeidsmetoder, evaluering i muntlige språkfag, kurs i KRL-faget og kunst og håndverk.

På 8-10 trinn: Her er også spredningen stor. Det er flere som setter fokus på *organisering, samarbeid og team*. Ellers nevnes emner som gresk mytologi, dans og naturfag.

Det er ikke *mer fagkompetanse* lærerene legger vekt på i sine ønsker om mer kompetanse. Det er tydelig at det kan være et behov hos de fleste at *organisering av undervisningen, metodiske tilnærminger og arbeidsmetoder* bør vektlegges mer framover. Likeledes sette fokus på det voksne miljøet på den enkelte skolen ved å finne gode *samarbeidsrutiner og samarbeidsformer*.

Utsagn fra gruppeintervjuene kan også belyse dette:

”Matematikken blir skadelidende, egentlig – fordi det drives prosjekter.” (Kvinnelig lærer, 1-10)

”Det er et problem med kurs. Når to eller flere er på kurs – vi klarer ikke mer forresten - så får de noe for seg selv. Det å bringe det videre utover, det får vi ikke til altså. Snakke om det på personalmøte eller planteam blir et så lite referat at de klarer ikke å formidle det de eventuelt har fått med seg.”

(Kvinnelig leder, 1-7)

”Vi må møtes. Bare ved at vi sitter sammen som nå, får vi flere tips.”

(Kvinnelig lærer, 8-10)

"Jeg tror vi sitter på mye kompetanse. Vi må legge vekt på kollektivt, møter og systematisere egen kompetanse." (Mannlig lærer, 8-10)

"Vi får ikke evaluert ordentlig." (Kvinnelig lærer, 8-10)

Under gruppediskusjonene kom det fram at tiden til samarbeid på egen skole ble for liten. Det er liten spredningseffekt til kolleger når en eller to lærere har fått skoling innen et emne, område eller fag.

På ungdomstrinnene er lærerene opptatt av evaluering. Men her synes det som om rutiner og et egnet verktøy for formålet mangler.

Temaundervisning og prosjektarbeid skaper problemer der mange lærere er involvert. Dette kommer tydeligst fram på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Lærerne føler at fag som matematikk og engelsk blir borte i prosjektarbeid. Her mener lærerne at de "mister" timer i enkelte fag. Dette indikerer at organisering av skolehverdagen bør i fokus på en ny måte.

4.3 Hvordan har tiltakene for kompetanseutviklingen støttet implementeringen av nytt læreplanverk?

Louis og Miles peker på betydningen av at skal endringsprosesser skje, må ny kunnskap blant annet være relevant, anvendelig og praktisk. Likeledes må lærerne vite hva de gjør for å komme til ønsket ståsted. Dette setter krav til de tiltak som iverksettes og har som formål å endre praksis, at tiltakene kan anvendes. Lærerne må, gjennom tiltakene, lære blant annet metodiske tilnærminger som kan brukes i praksis.

Et av spørsmålene fra spørreskjemaet var: *I hvilken grad har tiltakene som er gitt deg, støttet deg i å ta i bruk L97?* Her fordeler svarene seg slik:

Stor grad:	1	2	0	Sum: 3
Noen grad:	6	2	7	15
Liten grad:	1	4	1	6
Ingen grad:	0	1	0	1
	(1-7tr.)	(1-10tr.)	(8-10tr.)	

Kompetanseutvikling i grunnskolen. Praktisk implementering av L97.

Svarene fra 1-7 trinn og 8-10 trinn er ganske sammenfallende. Her mener de fleste at tiltakene som er gitt, i stor eller noen grad, har vært en støtte for å ta i bruk L97. En fra hvert trinn anfører at dette har skjedd i liten grad. Plangruppene fra 1-10 trinn har stor spredning med en overvekt på at tiltakene i liten grad har vært en støtte.

Lærerne har en gjennomgående positiv holdning til at endringer i skolen skjer gjennom innføring av ny læreplan. Mye tyder også på at lærerne er blitt mer bevisste på egen rolle. De vet hva som mangler for å kunne ta i bruk L97 fullt ut.

"Det skorter på systematikk, struktur, trygghet og klasseledelse." (Mannlig lærer, 8-10)

"Prosjekt betyr avslapping." (Mannlig lærer, 8-10)

"Elevene roper, o led meg, hjelp." (Kvinnelig lærer, 8-10)

Det synes å være tydelig at plangruppene oppfatter at den fagkompetansen de har fått, ikke like lett kan overføres til temaorganisering av innhold, prosjektarbeid og uteskole. Den enkelte lærer har kompetanse på mange felt, men organiseringen av skoledagen oppfattes som en hindring og barriere for spesielt prosjektarbeid og uteskole. Småskoletrinnet klarer lærersamarbeid, temaundervisning og uteskole godt. Plangruppene poengterer også dette.

Lærerne på de høyere trinnene mener at de har fått mye kompetanse i prosjektarbeid, men dette er vanskeligere å få satt i system på ungdomstrinnet. Faglærersystemet og organiseringen av skoledagen hindrer ofte gjennomføringen fordi planleggingen av skoleåret, med månedsplaner og ukeplaner følger det tradisjonelle og kjente opplegget med faste timer uken igjennom for læreren.

"Uka blir ganske lik..... Hvert fag på uka er vi for mye opptatt av. Vi driver og teller timer."

(Kvinnelig lærer, 1-7)

I forhold til uteskole synes organiseringen av denne formen å være enklere å få til på barneskolen, spesielt på småskoletrinnet, enn på ungdomstrinnet.

Lærerne og ledere på klasser fra 1-7 trinnet viser til at uteskole og temaundervisning var kjent fra M87. Det vises også til at administrasjonen på skolene oppfordrer til å være ute en fast ukedag. Skolene har gode muligheter til å ta i bruk utearealer. Dette gjelder både for sentrumsskoler og utkantskoler.

På småskoletrinnet er matematikkfaget vanskelig å få utnyttet i temaundervisning og uteskole.

"Jeg vet ikke hvordan det blir i forhold til uteskole. For det er ikke så mange som går ut og regner".

(Kvinnelig lærer, 1-4)

Det er likevel enkelte emner som kan egne seg også for dette. Det spørres hvor i "pensum" man er:

"Enkelte emner (i matematikk) er lette å integrere. Nå måler vi. Da kan vi måle rundt trestammer.

(Kvinnelig lærer, 1-7)

Faglærersystemet synes å hindre iverksettingen av prosjektarbeid og uteaktiviteter på ungdomstrinnet. Likeledes pekes det på merkostnader å transportere elevene fra skolen til ønsket utested. Her trekkes også foreldremedvirkning inn.

"Jeg får mye hjelp av foreldrene. De transporterer elevene hit og dit."

(Mannlig lærer, 8-10)

Det kan synes som om det blir opp til den enkelte lærer å iverksette aktiviteter utenfor skolen. Har læreren et godt samarbeidet med foreldrene, har man sjansen for å lykkes.

Det synes å være mangel på systematikk, rutiner og omorganisering av skolehverdagen med hensyn til å få tatt i bruk intensjonene i læreplanverket fullt ut. Dette er mest synlig for ungdomstrinnene. De enkelte fagene synes å være styrende for organiseringen av undervisningen. Dette lider spesielt ungdomstrinnene under, men det er også synlig på mellomtrinnet. En leder fremhever den kompetansen førskolelærere har, som en berikelse for småskoletrinnet. Dette trinnet ser eleven lettere i et helhetlig perspektiv. Trinnet har heller ikke faglærersystem. Småskoletrinnet synes ikke å møte store vansker eller spesielle utfordringer med hensyn til uteskole, temaorganisering av innhold eller generell organisering av skoledagen. Strukturen og rammene for undervisningen er mer fleksibel enn på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Elevevaluering og skolebasert vurdering ble tatt opp på alle trinnene under gruppeintervjuene.

Her kommer det fram forskjeller mellom barneskolen og ungdomsskoletrinnet. Elevevaluering var noe som lærerene på barnetrinnet kunne. Dette behersket de. Lærerene på ungdomsskolen er opptatt av å få til elevevaluering, både formell og uformell vurdering. Det er ønske om elevmedansvar, men dette er ikke alltid like lett å få til. Det er tilfeldig hvordan prosessevaluering foregår.

Produktevaluering styres av eksamen og eksamensformen.

Det kan virke som om lærerene på ungdomstrinnene venter at elevene etter noen år skal ha lært medvirkning, egenvurdering og medansvar. Dette er en lærdom elevene har med seg fra

barneskolen. Når det har falt på plass på småskole- og mellomtrinnet, blir det enklere for lærerene å gjennomføre ulike elevenevalueringer på ungdomstrinnet.

"De (elevene) er ikke lært opp."

(Kvinnelig lærer, 8-10)

Til tross for at lærerene på ungdomstrinnet er opptatt av elevenevaluering, kommer det fram at elevenevaluering strengt tatt ikke er så nødvendig som før fordi *"elevene kommer inn på videregående."* På den annen side kan det i enkelte tilfeller virke som om lærerene ikke ønsker å evaluere elevene. Lærerene kaller elevenevaluering for en *"sorteringsmekanisme."* Å sortere elevene ønsker de ikke.

Kan hende er lærerens kompetansetilbud angående elevenevaluering primært gitt skoleledere eller noen få lærere. Her synes det å ligge til rette for å gi en økt kompetanse til lærerene slik at implementeringen av nytt læreplanverk faller på plass. At lærerene også ser at feltet har utviklingsmuligheter, illustreres med følgende:

"Medarbeidersamtale med elevene er tidkrevende, men her er det mye å hente." (Mannlig lærer, 8-10)

Når det gjelder skolebasert vurdering, føler lærerene seg trygge. Her har skoleledere og plangruppene vært på kurs.

"Vi føler oss relativt trygge. Vi kan så mye om det og har god kompetanse. Vi gjør et skolevurderingsprosjekt i året. Det er vi egentlig fornøyd med." (Kvinnelig leder, 1-7)

For 1-7 skolene er skolebasert vurdering et satsningsområde. Her har de muligheten til å sammenlikne utviklingstendenser fra år til år. Når det gjelder 1-10 og 8-10 skolene og skolebasert vurdering, så er dette så avgjort et kjent område. Skolene refererer til utviklingsarbeid og prosjekt som pågår. En av de rene ungdomsskolene viser til at nye satsningsområder er evaluering av temasamarbeid og timeplanlegging.

Det er mye godt utviklingsarbeid i gang på skolene. Likeledes vises det til flere aktuelle områder som skolene ønsker å utvikle. Det kan imidlertid virke som om skolene mangler rutiner, klare regler, virkemiddel og redskap for å få satt elevenevaluering og skolebasert vurdering i system.

Her synes det riktig å påpeke hva Louis og Miles viser til, nemlig at skal skolen bevege seg fra teori til praksis, må ny kunnskap være forstått og klar, ikke vag eller forvirrende. Ny kunnskap må også ha relevans. Den må bli sett på som meningsfull til det vanlige liv i skolen. Her kommer også

anvendelsen av at kunnskapen må være praktiserbar. Viljen til å gjøre noe med kunnskapen er også i følge Louis og Miles viktig. Det er motivasjon, interesse og vilje til å gjøre noe med ny kunnskap blant lærerene:

”Jeg er optimistisk for den framtidige skolen.”

(Mannlig lærer, 8-10)

4.4 Utviklingsområder for mer kompetanse i forhold til implementeringen av nytt læreplanverk

Her synes det naturlig å peke på - slik Dalin også presiserer – at en reform må praktiseres forskjellig ved den enkelte skole og i ulike faser. I det følgende vil det pekes på en del områder som bør belyses og utvikles mer. Samtidig må man være oppmerksom på at skolene har behov for ulike kompetanseheving for at implementeringen av nytt læreplan kan oppfylles. Skolene sitter inne med god faglig kompetanse.

Et fag skiller seg ut: *kunst og håndverk*. Her ønsker lærerne mer kompetanse. De ønsker samtidig at faget må fokusere også på praktiske ferdigheter, ikke legge for mye vekt på teori. Læreren føler at kompetansen og kursene har lagt for mye vekt på teori og ikke praktiske ferdigheter.

Lærerne synes at kursingen innen *KRL-faget* har vært god. Her peker de på det store pensumet i lærebøkene. Igjen bør lærerne oppfordres til å lese fagplanen og ikke la seg styre av lærebøkene. *Matematikk* er det faget som lærerne synes det er vanskelig å integrere i temaorganisert innhold av undervisningen, uteskole og prosjektarbeid. For at lærerne skal lykkes med implementeringen av nytt læreplanverk, bør det fokuseres på *arbeidsmåter* i skolen, *organisering* av undervisningen og alternativ *timeplanlegging*. *Elevevaluering* og *skolebasert vurdering* bør også løftes opp og fram.

Skolene bør se på organisering av skoledagen. Slik praksis er nå, kommer undervisningen i konflikt på grunn av faglærerne. Noen fag utelukkes i prosjektarbeid. Her synes skolelederne å ha et ansvar for at planleggingen av skoleåret med fordeling av timer, blir sett på i perioder. Prosjektarbeid må komme inn i årsplanleggingen og være kjent ved oppstart om høsten.

”Man planlegger her og nå, denne perioden. Tema og prosjekt legges ikke inn i forkant slik at fag, emner og lærere som berøres, blir synliggjort.”

(Kvinnelig lærer, 1-7)

Lærere må få en holdningsendring i forhold til egen timeplan og være mer fleksible i forhold til egen arbeidsplan. Dette synes å være på gli ved enkelte skoler allerede:

"Samarbeidskulturen er endret. Når jeg er ledig, går jeg inn og er to-lærer i en annen klasse. Ingen selvfølge at læreren tar seg fri."

(Kvinnelig lærer, 1-7)

Plangruppene poengterer også verdien av å komme sammen med lærere fra andre skoler for å kunne utveksle erfaringer. Her etterlyses det et nettverk som kan settes i system. Man får ofte inntrykk av at lærere generelt er møtetrette. Svært mange ønsker likevel å komme i kontakt med "likesinnede" fra andre skoler, og dette vil kreve mer tid og møtevirksomhet.

"Erfaringsutveksling er viktig. For eksempel: Hvordan få tips fra lærere på andre skoler om skole-hjem samarbeid?"

(Kvinnelig lærer, 8-10)

Overraskende mange lærere er positive til de endringer og merarbeid som ny læreplan og læreplanforståelse har medført. Lærerne ønsker også tydelig mer kompetanse, ikke på det rent faglige området, men på områder som krever felles forståelse og samarbeid.

Det er også en positiv holdning til det nye læreplanverket.

"Hva er den felles læreplanforståelse, har vi noen definisjon på det? Våre begreper, vår forståelse kan være litt forskjellig. I forhold til andre læreplaner har det aldri vært satset mer på kursing, samtaler, kollegautveksling noen gang enn det det har vært nå. Så skulle vi ha forutsetninger, så skulle det være nå...For å være litt bastant. Det er denne læreplanen jeg tror vil føre til forandringer i skolen."

(Kvinnelig leder, 1-7)

5. KONKLUSJON

Gruppeintervjuene og spørreskjemaet som ble presentert plangruppene, favnet et stort register av områder – fra enkelte fag, arbeidsmetoder og årstidplanlegging til skolebasert vurdering. Hovedinntrykket er at lærerene er positive til å arbeide etter intensjonene i L97. Lærerne er også positive og interesserte i å få mer kompetanse. Men denne kompetansen må rettes mot metodiske tilnærminger og organisering av skolehverdagen. Aktørene i skolen må lære å se *helheten* i undervisningen. Fag, emner, områder og arbeidsmetoder må inngå i en helhet i skolen. Temaorganisering av innhold og prosjektarbeid må ikke komme som et tillegg til den ”vanlige” undervisningen, men som en likeverdig del av undervisningen. Dette stiller krav til felles *læreplanforståelse* og til erkjennelse av nødvendigheten for en endring av *skolens organisering av undervisningstimer*.

Til nå har lærerene latt seg styre av lærebøkene. Dette lar seg ikke gjøre i så stor grad med det nye læreplanverket. Lærerne må lære seg til å bruke L97 som rettesnor for undervisningen og lærebøker som hjelpemidler i å nå målene. I sin rapport fra 1998 ”*Praktisk implementering av L-97*” peker Streitlien og Kongsgaard på nettopp dette at lærere bruker læreboka og ikke læreplanverket når de planlegger sin undervisning. Dette går på bekostning av temaorganisert undervisning og prosjektarbeid. De sier videre at når så mye tid legges til tema og prosjekt i skolen ”*kan dette peke mot en usikker framtid for norsk skole.*”

Lærere må føres inn i tenkningen rundt L97, og lærere må ledes i sitt pedagogiske arbeid i skolen. Det er skolelederens ansvar å lede lærerene. Skolelederene må ha kunnskap og ferdigheter til dette. De må vite hva som skjer på sin skole. De må legge forholdene til rette slik at lærerene lykkes i implementeringen av L97. Skolelederene må være i forkant når årstimeressursene planlegges og fordeles slik at undervisning som omhandler tema, prosjekt og uteskole, blir ivaretatt. Skolene synes å etterlyse system, rutiner og muligheter for samarbeid. Dette kom tydeligst fram ved organisering av skolehverdagen og ulike former for vurdering. Lærerne synes å mangle et verktøy til å komme videre. Her må også skolelederen få kompetanse slik at de kan veilede sine ledere innenfor disse områdene.

Skolene må ta nytenkning i bruk slik at implementeringen av L97 oppnås. Lærerne forblir tankemessig og handlingsmessig for mye i tradisjonell formidlingsundervisning. En lærer uttrykte det slik ”*Vi er for gammeldagse.*”

6. VEIEN VIDERE

For å sikre kvalitetsutviklingen i skolen, er det av betydning hvilket innhold og hvilken form den videre kompetanseutviklingen får. Regjeringen vil i de neste fire årene også satse på å videreutvikle grunnskolen, men nå med hovedvekt på ungdomstrinnet. Et av punktene i ”*Strategier for kvalitetsutvikling i grunnskolen for perioden 01.01.2000-31.12.2003*” fra Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet, legger vekt på ”å flytte mer av fokus fra sentrale til lokale arenaer.” Skolene trenger ulike former for kompetanse for å kunne ta i bruk L-97. Barneskolene har sine behov, ungdomsskolene har sine. Noe er likevel felles. I det følgende pekes det på hva Fredrikstad kommune, etter vår mening, bør prioritere med hensyn til lærerens etterutdanning og kompetanseutvikling.

Videre kompetanseutvikling bør legge vekt på:

- å lære skolene å planlegge og gjennomføre undervisningen i et *helhetlig perspektiv*
 - det enkelte fag må integreres i skolens plan med vekt på metodisk forståelse
 - temaorganisert undervisning, prosjektarbeid og uteskole må bli en del av undervisningen
 - undervisningen må styres av læreplan, ikke lærebøkene
- å legge forholdene til rette for at nettverksamarbeid mellom lærere fra ulike skoler blir mulig
 - det styrker den enkelte lærer faglig og metodisk
 - nye impulser, råd og ideer tilføres skolene
- å lære skolene fleksibel organisering og tilrettelegging av skolehverdagen
 - et skolelederansvar å legge forholdene til rette. Her trenger lederene mer kompetanse
 - nødvendig for lærerene slik at implementering av L97 kan skje
- at skolene synliggjør sitt system, opparbeider rutiner og samarbeidsformer
 - dette kommer elever, lærere og foreldre til gode
 - og bidrar til å skape felles forståelse for læreplanarbeid og ulike vurderingsformer

Skoler er forskjellige. Enkelte skoler synes lettere å administrere enn andre. Implementeringen av L97 synes å være enklere å få til på 1-7 trinnet. Rene ungdomsskoler, 8-10 trinn, synes også å ha en ikke for komplisert tilnæringsmåte i forhold til nytt læreplanverk. På de skolene som har småskole- og mellomtrinn sammen med ungdomstrinnet, synes det å være store utfordringer. Her skal tre ulike trinn organiseres og administreres. Det kan lett bli problemer i forhold til elever og deres atferd spesielt på de høyere trinnene. Likeledes kan samarbeidet lærerene i mellom vanskeliggjøres på grunn av tilhørigheten til tre ulike hovedtrinn. Det kan virke som om 1-10

Kompetanseutvikling i grunnskolen. Praktisk implementering av L97.

skolene også bør få mer kompetanse i å takle elevatferd og å legge vekt på kollegasamarbeid slik at felles læreplanforståelse og implementeringen av L97 lettere oppnås.

Litteraturliste

- Bolmann, Lee G. Terrence E. (1991): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse.*
Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler
Gyldendal, ad Notam
- Dalin, Per (1995): *Skoleutvikling. Strategier og praksis*
Universitetsforlaget
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur.*
Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder
Gyldendal, ad Notam
- Hoel, M. Og Hvinden, B. (1982): *Om bruk av gruppediskusjoner som samfunnsvitenskap-*
lig forskningsmetode
i Holter og Kalleberg (red.): Kvalitative metoder i sam-
funnsforskning
Universitetsforlaget
- Rørvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner.*
Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet
Fagbokforlaget
- Skogen, Kjell og Sørli, Mari-Anne: (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*
Universitetsforlaget
- KUF: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole* NLS 1996
- KUF: *Strategier for kvalitetsutvikling i grunnskolen* for perioden 01.01.2000-31.12.2003
Vedlegg til rundskriv F-087-99
- Kongsgården, Petter og Streitlien, Åse (1998): *Implementering av L-97*
Hva skjer ved innføring av nytt læreplanverk
i grunnskolen?
Rapport 01/98 Telemarksforskning-Notodden

Vedlegg

Problemformulering med intervjuguide	1
Notat: - informasjonsinnhenting - informanter - skoleutvalg	2
Spørreskjema	3

FoU Fredrikstad

Kari Kalbach Christensen

Forslag til ny problemformulering:

Kompetanseutvikling i grunnskolen. Praktisk implementering av L97.

- Opplever personalet i grunnskolen at det har fått en kompetanseheving gjennom de ulike tiltakene som er iverksatt?
- Innen hvilke områder ønsker personalet mer kompetanse?
- Hvordan har tiltakene for kompetanseutviklingen støttet implementeringen av nytt læreplanverk?
- På hvilke områder trenger personalet mer kompetanse for at implementeringen av læreplanverket er oppnådd?

Informanter:

- Skoleledere (rektorer og ledere av SFO)
- Plangrupper
Den enkelte skole som er med i undersøkelsen, må ha med lærere som til sammen representerer følgende fag: KRL, matematikk og kunst- og håndverk.

Følgende områder kan bli tatt opp blant informantene:

1. Reformen, læreplanverket og tiltakene for kompetansehevingen

- Utfordringer
- Muligheter/begrensninger
- Konsekvenser på egen arbeidsplass

Relevante spørsmål kan være:

- (hva mener du om den nye grunnskolereformen vi fikk i 1997?)
- hvor godt mener du at du kjenner Læreplanverket for den tiårige grunnskolen – generell del, prinsippene og retningslinjer og læreplaner for fagene?
- hva mener du er de største utfordringene for deg som lærer i tilknytning til reformen?
- ser du endringer i din lærerrolle som følge av ny læreplan?
- ser du praktiske konsekvenser for undervisningen i klassene der du er lærer – eventuelt hvilke ?
- hvordan diskuterer dere dette i personalet?
- hvor viktig mener du det er med en felles læreplanforståelse i kollegiet?
- har L97 kursene gitt deg grunnlag for en slik felles læreplanforståelse?
- har L97 kursene gitt deg kompetanse innenfor fagene KRL, matematikk og kunst og håndverk slik at du er faglig trygg i møte med elevene?
- har de ulike tiltakene gitt deg kompetanse innenfor temaorganisering og prosjektarbeid og uteskole slik at du er faglig trygg i møte med elevene?
- har de ulike tiltakene gitt deg økt forståelse for periodelesing og fleksibilitet med hensyn til egen timeplan?
- har det, gjennom kompetanseutviklingen, skjedd noen endring med hensyn til å planlegge skoleåret?

Kompetanseutvikling i grunnskolen. Praktisk implementering av L97.

- hvordan planla dere dette skoleåret?
- har dere utarbeidet skriftlige planer, eksempelvis temaplaner, eventuelt andre dokumenter etter L97 som skal danne basis for undervisningen?
- hvordan er lærersamarbeidet organisert?
- er samarbeidskulturen endret etter innføring av L97?
- hvordan er samarbeidskulturen på skolen?
- hvilke muligheter (ressurser som tid, vikarordning, økonomi etc.) har dere for ulike typer lærersamarbeid?
- er det noen endring med hvordan skolen fordeler arbeid og ansvarsområder i klassene etter innføring av L97?
- hvordan fordeler skolen arbeid og ansvarsområder i klassene?

2. Ønskede behov for kompetanseutvikling innen:

- KRL
- Matematikk
- Kunst og håndverk

Relevante spørsmål kan være:

- hvilke behov har du nå for videre kompetanseutvikling innen dette faget?
- hvilke behov mener du skolen som organisasjon har for videre kompetanseutvikling innen dette faget?
- når diskuterer dere spørsmål angående kompetansebehov og etterutdanning?
- hvordan diskuterer dere dette?
- hvordan deltar du i etterutdanning og kompetanseutvikling?
- hvordan deltar skolen i etterutdanning og kompetanseutvikling?
- hvor stor betydning mener du etterutdanning har for deg for at du skal iverksette læreplanen etter sin hensikt?
- når og hvor ofte ønsker du å delta på etterutdanningskurs?
- hvem bør etter din mening, være ansvarlig for etterutdanning og kompetanseutvikling?
- hvis du fikk velge fritt, hvilke kursemner ville du prioritere for neste skoleår?

3. Iverksetting av L97 – fra plan til egen praksis

- Dine synspunkter og erfaringer, generelt
- Dine synspunkter og erfaringer med ;
 - Temaorganisering og prosjektarbeid
 - Uteskole
 - Elevvurdering – med og uten karakter

Relevante spørsmål kan være:

- (hvem mener du har størst innflytelse for at iverksetting av L97 skal bli vellykket?)
- hvilke muligheter ser du for å gjennomføre *temaorganisering og prosjektarbeid* i din undervisning?
- hvilke hindringer ser du for å gjennomføre dette i din undervisning?
- hvilke muligheter ser du for å gjennomføre *uteskole* i din undervisning?
- hvilke hindringer ser du for å gjennomføre dette?
- hvilke muligheter ser du for å gjennomføre *elevvurdering – med og uten karakter* i din undervisning?

Kompetanseutvikling i grunnskolen. Praktisk implementering av L97.

- hvilke hindringer ser du for å gjennomføre dette?
- hvilke områder har vært i fokus i forhold til *skolebasert vurdering*?
- hvordan har dere arbeidet med dette?
- hvordan er de områdene dere har arbeidet med vært i forhold til L97?
- hva er dine største utfordringer med hensyn til å gjennomføre intensjonene i L97?

Notat 10.01.00

- Informasjonsinnhenting:
Gruppeintervju
Antall intervju: 3

- Informanter:
 - SFO-ledere
 - Plangrupper og respektive rektorer
 - Utvalgte lærere fra fagene: KRL, matematikk og kunst og håndverk

- Skoleutvalg:
Velge blant 5 skoler som gir best mulig bredde.
Utvalget må dekke følgende skoleslag: 1-7 klasser, 1-10 klasser og 8-10 klasse.
Utvalget bør også dekke by og landsskoler.

Litt mer om SFO-lederene.

Disse er ikke direkte berørt av målsettingene i L97, men viktige samarbeidspartnere. Personalet trenger også oppfølging og kompetanseheving.

Her er tenkt 4 ledere som representerer:

To av de tre utvalgte skolene fra 1-7 klasse og 1-10 klasse. (8-10 kl. har ikke SFO) I tillegg kommer en skole som representerer barnetrinnet fra utkanten, 1-7 klasse, og en skole som representerer ungdomstrinnet fra utkanten, 8-10 klasse. Disse skolene forutsetter jeg er små skoler med få elever og få lærere sammenliknet med skolene i Fredrikstad kommune generelt. (Slik jeg først oppfattet deg, hadde Fredrikstad kommune også fådelt skole, noe som jeg forstår av telefonsamtalen i går ikke er tilfelle. Denne tenkningen går derfor ut.)

Litt mer om plangruppene og de respektive rektorene.

Jeg vet ikke størrelsen på de ulike plangruppene rundt omkring. Men størrelsen kan ikke styre utvalget.

Her er tenkt plangrupper og rektorer fra de 3 utvalgte skolene fra 1-7 klasse, 1-10 klasse og 8-10 klasse. I tillegg kommer plangrupper og rektorer fra de to utvalgte, men små utkantskolene, barnetrinn og ungdomstrinn. Her kan jeg ikke si noe om antall. Det kommer først fram når skoleutvelgelsene er gjort. I dette intervjuet vil ulikheter med hensyn til små utkantskoler og store byskoler kunne avdekkes.

Litt mer om lærerene som representerer ulike fag.

Når vi har kommet så langt at lærerene skal velges ut, er det på forhånd klart hvilke skoler som skal være med. Nå er det snakk om 3 utvalgte skoler. Se tidligere forslag til deg. Dette forslaget kan justeres.

Her må jeg be om at du er "mellomleddet" til rektor.

Forslag:

1-10 klasse: 1 lærer fra småskoletrinnet, (KRL), 1 lærer fra mellomtrinnet, (kunst/håndverk) 1 lærer fra ungdomstrinnet (matematikk)

1-7 klasse: 2.kl. matematikk, 5.kl. KRL, 7.kl. kunst/håndverk.

8-10 klasse: 8.kl KRL, 9.kl kunst/håndverk, 10.klasse matematikk.

Som du ser har jeg her prøvd å spre fagene og har derfor måttet styre dette. Andre grupperinger kan selvsagt også gjøres. Men det er greit for meg å ta dette for jeg har ingen anelse om hvem personene er og hvordan de jobber. Det kunne vært greit å få litt spredning i forhold til lærere som er "reformlærere" og de som ikke er det. Dette må også rektor ha litt i bakhodet ved utvelgelsen.

Litt om innhold:

Her tar jeg utgangspunkt i intervjuguiden og gruppeintervjuene deles i 3 hovedspørsmål hentet fra:

- reformen, læreplanverket og tiltakene for kompetansehevingen

Hva ser du som de største utfordringene etter å ha fått skoloring i reformarbeid og læreplanverket?

Her styrer deltakerne ved sine svar. Jeg må passe på at de ulike delene belyses gjennom tillegsspørsmål. (Se intervjuguiden)

- ønskede behov for kompetanseutvikling innen bestemte fag

Hvilke behov har du for videre kompetanseutvikling innen ditt fag?

(Fremgangsmåte som over. SFO-leder kan se dette i forhold til lekselesing, valg av elevaktivitet elevaktivitet for eksempel)

- iverksetting av L97 – fra plan til egen praksis:

Hvilke muligheter har du for å gjennomføre intensjonene i L97? Her tenkes på planlegging, gjennomføring av ulike aktiviteter og metoder og evaluering.

(Fremgangsmåte som over. Her kommer også skolebasertvurdering inn. Jeg har lagt inn spørsmål som:

- Hvilke områder har vært i fokus i forhold til skolebasert vurdering?
- Hvordan har dere arbeidet med dette?
- Hvordan er områdene i forhold til L97?

Litt om tidspunkt:

Dette har vi vært inne på før. Undersøkelsen tas i løpet av uke 3 og 4. Jeg kan bruke maksimum 3 dager på dette. Kan hende hadde det vært lurt å bruke 3 dager. Den første dagen kunne vi snakke litt sammen på forhånd før SFO-lederene hadde sitt gruppeintervju. Den andre gangen kunne jeg ta to gruppeintervju, før og etter lunsj. Den tredje gangen kunne vi snakke sammen og oppsummere noe i fellesskap før jeg starter opp med rapporten.

Aktuelle dager for meg i uke 3: tirsdag og torsdag.

Aktuelle dager for meg i uke 4: tirsdag, onsdag, torsdag (evt. også fredag)

Håper du kan avtale med de respektive skoler om dager, når skoleutvelgelsen er klar. Det er litt opp til deg.

Vi snakkes på telefon tirsdag 11.01.

Kari

